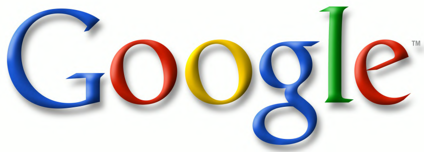
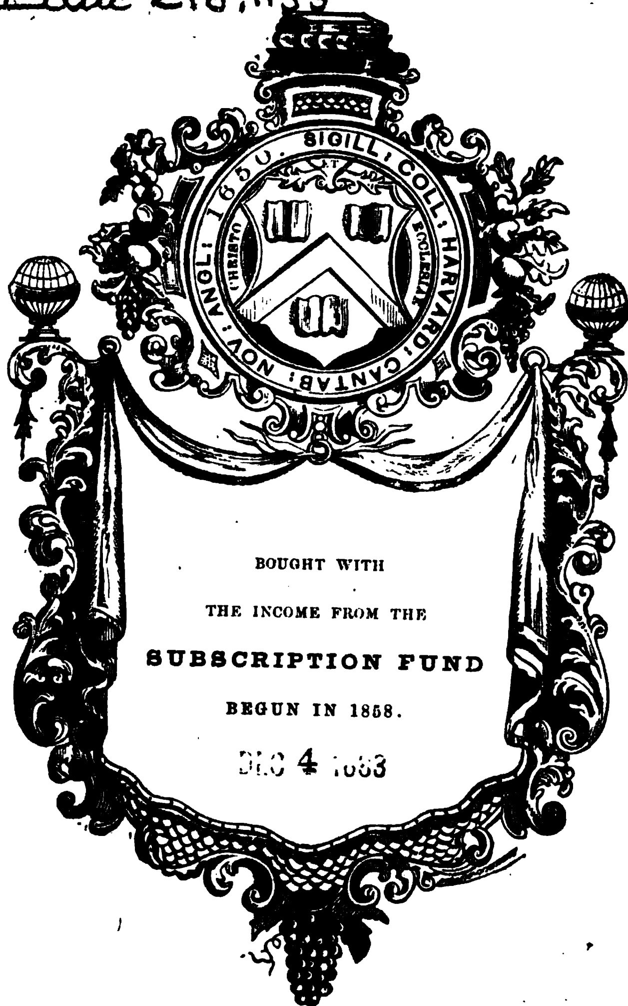
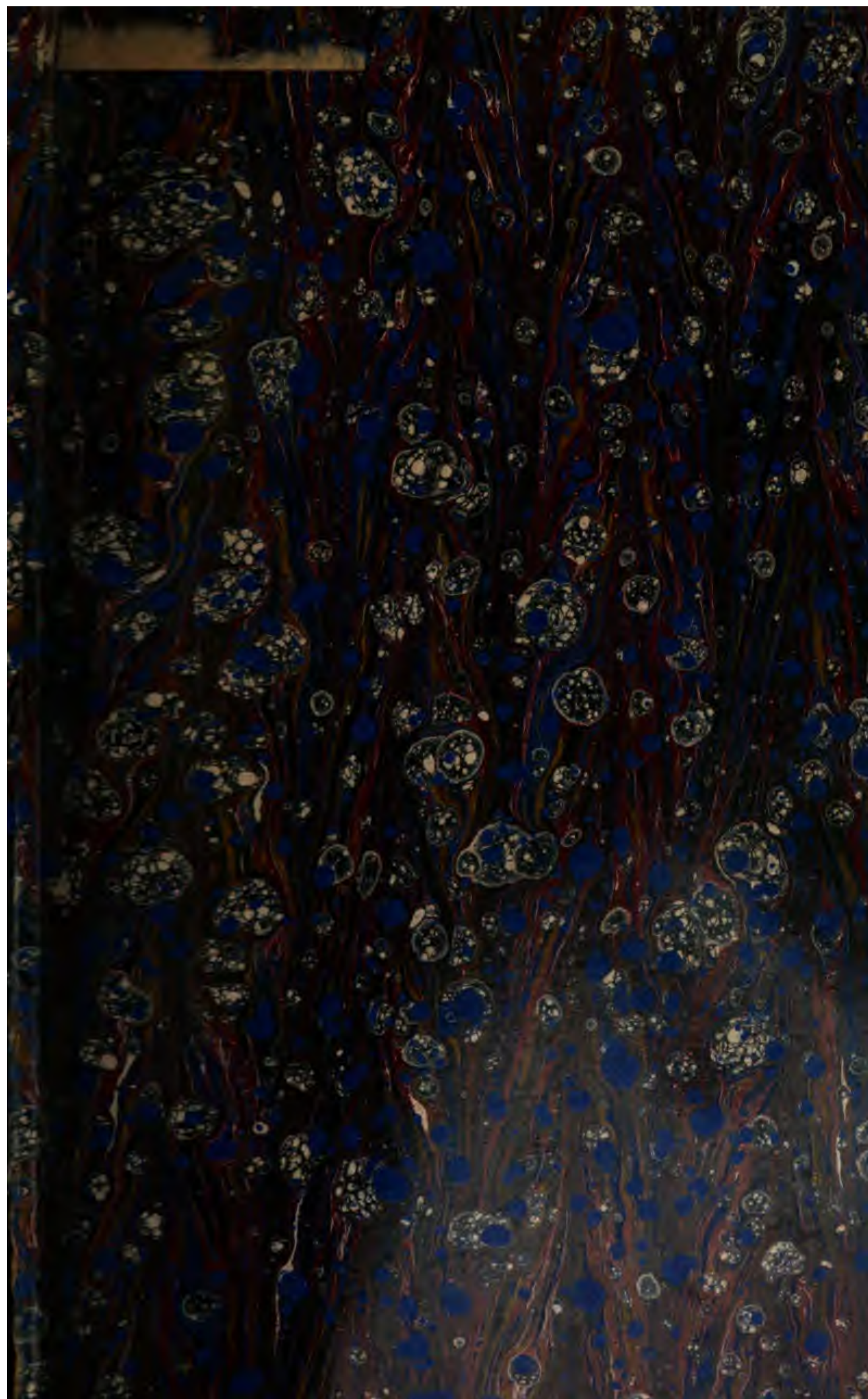



SIGILL: COLL: HARVARD: CANTAB: NOV: ANGL: 1650.
CHRISTO ET ECCLESIAE
BOUGHT WITH
THE INCOME FROM THE
SUBSCRIPTION FUND
BEGUN IN 1858.



GRUNDLEGUNG

ZUR

LEHRE VOM ERZIEHENDEN UNTERRICH

VON

TUISKON ZILLER,

WEIL. PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG.

ZWEITE, VERBESSERTE AUFLAGE,

MIT BENUTZUNG DES HANDSCHRIFTLICHEN NACHLASSES DES VERFASSERS

HERAUSGEGEBEN VON

THEODOR VOGT,

PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT WIEN.



c.
LEIPZIG,

VERLAG VON VEIT & COMP.

1884. [1883]

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Aus dem Vorworte des Verfassers zur ersten Auflage.

Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß die Idee und die Wege des erziehenden Unterrichtes weder wissenschaftlich hinreichend ins Licht gesetzt, noch auch nur entfernt so weit, als es bei genügender Einsicht möglich wäre, in die Praxis der Schulen übergegangen sind. Nach beiden Seiten hin sucht das vorliegende Buch einen Fortschritt einzuleiten auf der Bahn des Unterrichtes, die man zwar mit der Reformation der Kirche betreten hat, auf der man aber auch gegenwärtig noch weit vom Ziele absteht, weil nur selten echte Wissenschaft mit den praktischen Bestrebungen Hand in Hand gegangen ist, und weil selbst diejenigen Männer, welche in der That durch ihren praktischen Blick eine Wendung im Unterrichtswesen hervorgebracht haben, von echter Wissenschaft gewöhnlich weit entfernt waren, ohne deren Leitung aber alles praktische Handeln und vornehmlich ein so zusammengesetztes, wie das pädagogische, unvermeidlich sich verirren muß.

Ein allgemeiner Fehler der Unterrichtslehren besteht nächstdem darin, daß sie zu wenig bestimmte Imperative für die Praxis darbieten, und noch weniger solche, die beim wirklichen Unterrichte leicht genug zur Anwendung zu bringen und zusammenzufassen sind. Wenn sie sich nicht überhaupt darauf beschränken, den überkommenen Gebrauch unserer Schulen in allen seinen Hauptzügen als normal hinzustellen und zu verherrlichen, pflegt bei ihnen in der scheinbaren Unendlichkeit und Unfaßbarkeit des Guten jeder energische Antrieb zu einem besseren und zusammenstimmenden Handeln unterzugehen. Man kann auch sehr schätzenswerte psychologische Betrachtungen über den Unterricht anstellen, und dennoch in einer ganz falschen Richtung des Unterrichtes und namentlich völlig in dem Schlendriane der herrschenden Unterrichtsweise sich fortbewegen, weil die Psychologie zur Erklärung des Falschen wie des Richtigen dient. Ich für meinen Teil habe schon seit Jahren erkannt, daß unser Schulgebrauch in sehr wesentlichen Stücken unhaltbar ist und die Auffindung der Wege des Erziehungsunter-

richtes für keine Art von Schulen auch nur annähernd als gelungen angesehen werden darf trotz allen bald mehr vereinzelten, bald mehr zusammenhängenden darauf gerichteten praktischen Bestrebungen, die zu Anfang des Jahrhundertes auch durch die Wissenschaft in höherem Maße unterstützt wurden. Seitdem diese Überzeugung bei mir feststeht, habe ich mich zwar nicht zugleich entschließen können, die allgemeinen Untersuchungen auf dem Gebiete der Pädagogik, um rascher ans Ziel zu kommen, aufzugeben, oder auf die Art ihres Fortschreitens und Begründens einen geringeren Wert zu legen. Aber mein Streben ist doch stets dahin gerichtet gewesen, zu ganz deutlichen praktischen Resultaten zu gelangen, die bei einer konsequenten Durchführung der maßgebenden Grundsätze eine Umgestaltung der herrschenden Unterrichtsweise so weit und in dem Sinne, wie sie mir notwendig scheint, recht wohl möglich machen. Es ist auch bereits der Anfang gemacht, daß unter meiner Leitung im Geiste der Lehre, die ich hier vortrage, der Unterrichtsstoff aller Hauptordnungen und Hauptstufen unserer Schulen pädagogisch durchgearbeitet werde, und derselbe soll später in Verbindung mit den dazu gehörigen Methodenbüchern allmählich veröffentlicht werden.

Da ich endlich das Konglomerat von didaktischen Grundsätzen, auf denen unser gegenwärtiger Zustand des Unterrichtswesens beruht, zu zersetzen suche, um sie zu sichten, und da ich überall der historischen Entwickelung genau nachgehe, um die notwendigen Neuerungen an sie anzuschließen, so habe ich vielfache Gelegenheit, historischen Lehren und Thatsachen ein tieferes Verständnis zu verschaffen, und ein besseres Licht auf sie zu werfen, als in unserer bis jetzt äußerst oberflächlichen Geschichtsauffassung auf dem Gebiete der Pädagogik zu finden ist. Das Register, welches dem Buche beigefügt wird und das ich mit Sorgfalt ausgearbeitet habe, ist jedoch nur darauf berechnet, den Leser durch seine Benutzung in den Stand zu setzen, in der allgemeinen Theorie, welche die vorliegende Grundlegung der pädagogischen Didaktik enthält, und in den speciellen Unterrichtsfragen, die danach zu entscheiden sind, sich leichter zu orientieren, und namentlich die verschiedenen, im Systeme getrennten Seiten, die ein Gegenstand unter verschiedenen Gesichtspunkten darbietet, sicherer zusammenzufassen.

Leipzig, den 21. September 1864.

T. Ziller.

Vorwort des Herausgebers zur zweiten Auflage.

ZILLERS „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" bildete nach dem ursprünglichen Plane den ersten Teil eines auf drei Bände berechneten Werkes. Daher schloß der erste Abschnitt (§ 11) der ersten Auflage mit den Worten:

„In einem zweiten Bande werden wir später im dritten Abschnitte die allgemeinen psychologischen Bedingungen der Vielseitigkeit und im vierten Abschnitte die allgemeinen psychologischen Bedingungen des Interesse nachweisen, ohne jedoch anders als in Beispielen auf den besonderen Inhalt der Unterrichtsgegenstände Rücksicht zu nehmen, denn jene Bedingungen sind rein formaler Natur. In einem dritten Bande endlich soll das gleichschwebende Verhältnis des vielseitigen Interesse nach seiner psychologischen Möglichkeit und mit der hier notwendigen Rücksicht auf den besonderen Inhalt der Unterrichtsgegenstände untersucht, und damit die allgemeine Methodik des Erziehungsunterrichtes, die in den beiden vorigen Abschnitten angefangen worden wäre, zu Ende geführt werden. Für diesen Zweck haben wir im fünften Abschnitte die Hauptklassen des Interesse, im sechsten Abschnitte die Materie des Unterrichtes und im siebenten Abschnitte den Gang des Unterrichtes kennen zu lernen. Außerdem müssen im achten Abschnitte zum Beschlusse des Ganzen die äußeren Verhältnisse des Unterrichtes mit seinem allgemeinen Zwecke in Übereinstimmung gebracht werden."

Mit Rücksicht darauf standen am Schlusse (§ 20) noch die Worte:

„Hiermit sind die allgemeinen Betrachtungen, welche sich an den Zweck des erziehenden Unterrichtes anschließen, soweit geführt, daß die psychologische Entwickelung der Bedingungen von Vielseitigkeit, Interesse und gleichschwebend vielseitigem Interesse beginnen kann."

Dieser Plan kam nicht in der angegebenen Weise zur Ausführung. Statt des zweiten Bandes verfaßte ZILLER später, und zwar als Teil seiner Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 23—27, einen kurzen Abriß einer allgemeinen Unterrichtsmethodik, und statt an die Ausführung des dritten Bandes in der angekündigten Weise zu denken, wendete er später, wie eine ganze Reihe von Abhandlungen im Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik und namentlich das Seminarbuch im sechsten Jahrbuche beweisen, sein Augenmerk in unmittelbarer Weise auf die Ausbildung der speciellen Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, — einerseits in der Erkenntnis, daß es zu einer allgemeinen Methodik, die auf den Inhalt der besonderen Unterrichtsgegenstände nur „in Beispielen" Rücksicht nimmt, einer so großen Zurüstung nicht bedürfe, und weil anderseits die pädagogische Durchbildung der einzelnen Unterrichtsfächer, ob zwar das eine sehr schwierige und verwickelte, auf einer Mehrheit und Mannigfaltigkeit von Studien beruhende Arbeit ist, für die Reform des Unterrichtes, dem abstrakte Lehren als unfaßbare und unbrauchbare gelten, unentbehrlich ist.

Indessen trotz der Nichtausführung dieses Planes ist die Grundlegung ein abgeschlossenes Ganzes, welches den Begriff vom erziehenden Unterrichte sowohl innerhalb der Erziehung als einer zusammengesetzten Thätigkeit, als nach außen hin gegenüber anderen Bethätigungen und den darauf bezüglichen Disziplinen seinem Inhalte nach bestimmt und begrenzt und seinem Werte nach rechtfertigt, hierbei aber den Leser in einem ganzen Heere von Fragen philosophisch und historisch orientiert.

Die Art, wie ZILLER diese Orientierung bewerkstelligt, hat nicht ihresgleichen. Denn die allgemeinen Fragen, um die es sich handelt, können auf einem kleinen Raume behandelt werden; hier aber werden sie nach unten und nach oben zu, mit Rücksicht auf philosophische Begründung und die alltägliche Erfahrung und außerdem mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik, in einer Weise dargestellt, daß der Leser das Specielle im Allgemeinen und das Allgemeine im Speciellen zu erblicken vermag. Wie monographisch werden einzelne Gedanken, die aus logisch genauer Distinktion erwuchsen und anfänglich keinen großen Zusammenhang zu verraten schienen, zu Sammelpunkten von Fragen, die nicht eher erledigt sind — der Leser beginnt je länger je mehr das Bedürfnis zu fühlen — als bis sie philosophisch, historisch und praktisch in erschöpfender Weise erörtert worden sind. „Interesse und Begehren", „Unmittelbares Interesse im Verhältnisse zum mittelbaren", u. s. w.

verwandeln sich so in ZILLERS Hand in solche Untersuchungen, welche einer langen Arbeit bedürfen, um abgeschlossen zu sein, und da alle übrigen Untersuchungen einen so pünktlichen Fortschritt zeigen, so gibt das Buch, wie keines in neuerer Zeit, die Mittel an die Hand, um die vielen und verwickelten Forderungen, welche in dem einen Begriffe vom erziehenden Unterrichte verborgen sind, übersehen und in der Praxis verwerten zu können.

Doch abgesehen von diesen mehr persönlichen Gründen, welche darauf hinweisen, daß hier ein der allgemeinen Beachtung würdiges Werk vorliegt, welches dem das Gebiet der Pädagogik bedrohenden philosophischen Dilettantismus völlig entgegengesetzt ist und der strengeren Pädagogik angehört, indem mit dem Streben nach erschöpfender Behandlung reiche Erfahrung, litterarische Umsicht und Beherrschung der philosophischen Voraussetzungen sich verbindet, so darf ZILLERS Grundlegung auch aus sachlichen Gründen von niemandem, der um die Kontinuität der historischen Entwicklung sich bekümmert, ignoriert werden. Denn es ist kein bloßes Theoretisieren, welches hier dargeboten wird, weder ein solches, das von der Erfahrung aus mit Hilfe angenommener Kategorien in Kombinationen, noch ein solches, das vom Standpunkte der Spekulation aus in Begriffskonstruktionen sich ergeht, sondern eine wirklich durchgeführte Theorie, welche von bestimmten Prinzipien aus — denn ohne bestimmte Prinzipien ist das Gedankengebäude nicht zusammenhängend — die Gedankenfäden fortspinnt bis zu den Fragen und Bedürfnissen der alltäglichen Erfahrung, Gegebenes und Gefordertes, Wirkliches und Gedachtes in Einklang bringt und gegenseitig sich durchdringen läßt, so daß der Leser die Notwendigkeit des Zusammenhanges sieht, und des guten Glaubens an bloße Voraussetzungen und Hypothesen überhoben ist. Denn daß das Reden im allgemeinen und unbestimmten und das willkürliche Handeln im einzelnen der Pädagogik und ihrer Anerkennung als Wissenschaft geschadet hat, wußte ZILLER wie einer; auch war es ihm klar, daß zu einer wirklich durchgeführten Theorie eine grössere Zurüstung nötig sei, als sie HERBART aufgewendet, der ja von seiner Allgemeinen Pädagogik selbst sagte, das Büchlein sei zu dunkel, um zu wirken.

In dieser Durchführung offenbarte sich die Fruchtbarkeit der Principien. Vor allem die von der Ethik als einer idealistischen Disciplin dargebotenen Idealprincipien. Denn die ideale Gebundenheit, welche der absolute Wert der ethischen Ideen ankündigt und welche auch eine Art von Notwendigkeit ist, führt zur Aufstellung bestimmter pädagogischer Zwecke, während die Gebundenheit an

einen Wert, der in Verwirklichungsweisen des Guten besteht, sei dies nun nach HEGELscher oder auch nach empiristischer Denkweise die stehende Sitte oder die fließende Gesittung, zur Aufstellung bloß zulässiger, mit der Zeit wechselnder Zwecke führt, — ein Resultat, welches wissenschaftliche Unbestimmtheit bedeutet und die Gefahr in sich birgt, daß die Pädagogik der Philosophie entrissen und zu einer bloßen Hilfswissenschaft der Geschichte gemacht wird. Die Anerkennung ferner eines absoluten Wertes schließt einen festen Maßstab der Beurteilung in sich, hiermit aber zugleich das Recht der Kritik bestehender und vergangener Zustände und Vorschläge, und ebenso das Recht, Reformen im Sinne des erziehenden Unterrichtes aufzustellen und bis zu speciellen Imperativen fortzuschreiten, während die Nichtanerkennung eines absoluten, von aller Verwirklichung unabhängigen Wertes zur Bewunderung des bestehenden führt und über der „scheinbaren Unendlichkeit und Unfaßbarkeit des Guten“ weder zu gedeihlichen Reformen, noch zu speciellen Imperativen gelangt, sondern zu einer befremdenden Gleichmütigkeit gegenüber den vorhandenen Einrichtungen, sie mögen gut oder schlecht sein. Nicht minder aber zeigte sich die Fruchtbarkeit der Principien, welche die Psychologie als eine realistische Disciplin darbietet. Denn diese, welche vom Wirklichen und Gegebenen ausgeht und darum schon ein methodisches Recht hat, auf der Realität und Selbständigkeit des einzelnen zu bestehen und die objektive Gültigkeit des ursächlichen Zusammenhanges und gesetzmäßigen Verlaufes seiner inneren Zustände zu behaupten, giebt die Mittel an die Hand, den einzelnen zu erreichen und sich an ihn anzuschließen, sowie den Wachstum seines Wertes zu befördern, und sie gestattet methodische Detailuntersuchungen, welche auf einer logisch richtigen Distinktion der psychischen Zustände beruhen, nicht historisch überkommenen und auf falsche Wege führenden, z. B. die Einheit der geistigen Entwickelung gefährdenden Kategorien entsprechen, hiermit aber auch eine wirkliche pädagogische Kunst; während eine Anschauung, die methodologisch vom Gedachten ausgeht, den einzelnen zu einem verschwindenden Moment und dessen innere Zustände zu Momenten einer Gedankenkonstruktion herabsetzt, weder die Anschließung an den einzelnen zuläßt, noch um die Beförderung seines selbständigen Wertes sich ernstlich bemüht und statt zu methodischen Detailuntersuchungen fortzuschreiten, bei leeren Allgemeinheiten ausruht. Jene auf Wissenschaft gegründete pädagogische Kunst ist es, welche zeigt, daß die Wissenschaft den Menschen frei macht, indem sie ihn den herr-

schenden Anschauungen und Sitten in der Gesellschaft, die ihrer Beschaffenheit auch irrtümlich und vorurteilsvoll, einseitig und schlecht sind, entreißt, die Bildung eines Aggregates kontinuierlich also mächtig wirkender gesellschaftlicher Einflüsse in seinem Innern verhindert und ihn in den Stand setzt, nach seinem Maße und seiner Kraft zum Wohle des Ganzen, dessen Veränderungen von den Impulsen einzelner abhängen, einzugreifen.

Mit diesen principiellen Anschauungen, die ZILLER mit HERBART teilte, und die er mit ebensoviel Einsicht als Umsicht in ihrer ganzen Tragweite darlegte, verband sich das Bestreben, die Pädagogik in ihrem Verhältnisse zu den Zwecken der Gesellschaft fortzubilden. Daß die sogenannte Völker-, richtiger Gesellschafts- oder Socialpsychologie, ohne welche diese Betrachtungen der wissenschaftlichen Grundlage entbehren, freilich der Weiterentwickelung bedürftig sei, hatte ZILLER erkannt, aber sein Nachdenken war auch auf diese Weiterentwickelung, wie eine nachgelassene Schrift beweist, ernstlich hingewendet. In der Grundlegung sind namentlich die in den §§ 3 und 20 gegebenen Untersuchungen jenem Verhältnisse gewidmet, — Untersuchungen, welche nur Modifikationen der rein pädagogischen Forderungen ergeben, da ja die Socialpsychologie der Individualpsychologie nicht entgegengesetzt ist, ein allgemeines Bewußtsein das Bewußtsein aller einzelnen ist und der ethische Wert an den Willen gebunden ist, gleichviel ob dieser ein individueller oder allgemeiner ist. An dem ethischen Werte hält ZILLER unentwegt als an dem höchsten fest bei der Erörterung politischer und socialer, konfessioneller und nationaler Fragen und diese wissenschaftliche Tendenz des Ganzen verbietet die einseitige Beurteilung bloß von einem bestimmten politischen oder anderen Standpunkte.

Für die zweite Auflage lag dem Herausgeber ein Exemplar der Grundlegung vor, welches sehr zahlreiche bis S. 181 reichende stilistische Änderungen und Verbesserungen, Streichungen und Zusätze von ZILLERS Hand enthielt. Den Ausdruck „verbesserte“ Auflage, welcher sich bis auf die angegebene Seite erstreckt, hatte ZILLER auf das Titelblatt geschrieben. Der größte Teil der Citate war gestrichen und die längeren Anmerkungen in den §§ 2 und 3 für den Wiederabdruck als „Anhang“ angegeben; sie wurden jedoch, um das Zusammengehörige für den Leser nicht zu weit auseinanderzurücken, als kleingedruckte Zusätze an ihrem Orte wiedergegeben. Für das Folgende war, außer auf die Verbesserung stehengebliebener Druckfehler und Einordnung der Nachträge das Hauptaugenmerk auf die Verringerung der Citate, entsprechend dem

ZILLERschen Vorgange bis S. 181 (2. Aufl. S. 190) gerichtet. Von der Häufung der Citate, die für manchen Leser der Grundlegung störend gewesen sein dürfte, kam ZILLER späterhin, wie seine Vorlesungen über allgemeine Pädagogik und seine Allgemeine philosophische Ethik beweisen, zurück. Auch der Umstand, daß ZILLERS billige Anerkennung bisweilen zu weit ging, um auch Unbedeutendes und jetzt Antiquiertes nicht unerwähnt zu lassen, war eine Aufforderung zur Kürzung. Im Speciellen wurden weggelassen: 1) Citate unbestimmter Art, wie „s. nachher“ oder „s. Fortsetzung unserer Grundlegung“; 2) Citate, welche sich, soweit ich das zu konstatieren im stande war, als unrichtig herausstellten, z. B. EXNER S. 145; 3) Citate von Stellen, welche dem aufmerksamen Leser zu nahe liegen und noch in frischer Erinnerung sind, und überhaupt zahlreiche Verweisungen; 4) Citate, in welchen vier bis sechs Psychologien für denselben psychischen Vorgang wiederholt angeführt werden oder welche deshalb wenigstens zur Kürzung aufforderten, 5) Citate, welche darum nicht als Stütze für ZILLERsche Behauptungen angesehen werden können, weil ein selbständiges ZILLERsches Urteil vorliegt (z. B. S. 398 A. 7) und 6) Citate, welche ZILLER zur Zeit der Abfassung der Grundlegung zu seiner Rechtfertigung anführen zu müssen glaubte, wofür aber jetzt in den Augen derjenigen, welche seine Wirksamkeit kennen, keine Rechtfertigung nötig ist. Hinzugefügt jedoch habe ich Citate aus ZILLERS Allgemeiner Pädagogik, aus seiner Ethik und aus den Jahrbüchern, damit vor allem, wo es nötig schien, ZILLER durch ZILLER erläutert werde; außerdem habe ich an Stelle des kurzen und jetzt vergriffenen Umrisses der Psychologie von VOLKMANN (1856) dessen Lehrbuch der Psychologie (2 Bände, 1875 u. 1876) citiert.

Möge das Buch, welches durch Klarheit in der Begriffsentwickelung und Wärme des Vortrages, also durch Eigenschaften des Lichtes, vor anderen hervorragt, in der zweiten Auflage ebenso wie in der ersten bewirken, daß Klarheit der Begriffe verbreitet und warme Anhänger gewonnen werden.

Wien, im September 1883.

Theodor Vogt.

Inhalt.

A.

Das Verhältnis des Unterrichtes zur Regierung und Zucht.

§ 1.

Regierung und Unterricht.[1]

Da die Lehre vom pädagogischen Unterrichte (die pädagogische Didaktik) sich unmittelbar anschliesst an die Lehre von der Regierung der Kinder, so muß vor allem die Art der Verbindung nachgewiesen werden, in welche der pädagogische Unterricht zur Regierung tritt. Denn die besondere Lehre von der Regierung der Kinder enthält diese Nachweisung nicht, weil sie überhaupt nur so weit geführt wird, als sie sich selbständig darstellen läßt. Da wir aber in dem systematischen Zusammenhange der Pädagogik von der Regierung aus zunächst zum Unterrichte und nicht zur Zucht fortschreiten, obgleich Unterricht und Zucht gleichmäßig in jenen Zusammenhang hineingehören, so muss in den Anfang der Lehre vom pädagogischen Unterrichte auch die Nachweisung der Gründe gestellt werden, aus welchen die Lehre vom pädagogischen Unterrichte der Lehre von der Zucht voranzugehen hat. Die hier geforderten beiden Nachweisungen sind nächst den der Lehre vom pädagogischen Unterrichte eigentümlichen Grundgedanken, auf denen die nachfolgende Untersuchung beruht, und welche sich von selbst an jene Nachweisungen anschließen werden, die hauptsächlichsten Punkte, welche im ersten Abschnitte der hier zu entwickelnden Lehre in Betracht gezogen werden müssen.

---

[1] Vgl. des Verfassers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 15.

Zu dem ersten der genannten Punkte, welche das Verhältnis des pädagogischen Unterrichtes zur Regierung betrifft, führt die Nominaldefinition des Unterrichtes hin. Unterricht ist nämlich diejenige Wechselwirkung zwischen zwei Menschen, welche vermittelt wird durch ein (in Sachen, Formen oder Zeichen bestehendes) Drittes, das der eine absichtlich zwischen sich und den anderen zur Betrachtung und Bearbeitung gestellt hat, um diesen damit zu beschäftigen. Indem der Erzieher in eine solche Wechselwirkung mit dem Zögling tritt, wird er zum Lehrer, und die Kunst der Erziehung, welche er bei seinem ganzen Geschäfte beweisen soll, geht in die Lehrgeschicklichkeit über, die mit Rücksicht auf eine begünstigende Individualität des Lehrers das Lehrtalent heißt. Das Dritte aber, welches der Erzieher in die Mitte zwischen sich und den Zögling gestellt hat, ist der Gegenstand, worin unterrichtet wird, der Lehrgegenstand oder die Materie des Unterrichtes, und die wissenschaftlichen oder technischen Hilfsmittel, wie Geräte, Bücher, Karten, Bildertafeln, Sammlungen von Naturprodukten, durch welche der Lehrstoff dem Zöglinge vor die Sinne gestellt und veranschaulicht wird, und welche der Lehrer teils selbst benutzt, teils von dem Zöglinge benutzen lässt, sind die Lehr- und Lernmittel. Da nun nach der obigen Nominaldefinition der Zweck, aus welchem der Erzieher in die Wechselwirkung des Unterrichtes mit dem Zöglinge tritt, ausdrücklich darauf gerichtet ist, daß der Zögling durch den Lehrgegenstand beschäftigt werde, so ergiebt sich, daß der Unterricht ein Hilfsmittel der Regierung sein kann; denn die Regierung bedarf der Beschäftigungen für die Kinder, um Unfug und Zügellosigkeit, wozu ihre natürliche Unruhe beim Müßiggehen hinneigt, von ihnen ferne zu halten, und die Unordnungen, die sich bei ihnen mit einem ungeregelten Thun verbinden, abzuschneiden. Die Eltern kennen jene Bedeutung des Unterrichtes für die Regierung recht wohl. Denn sie wünschen z. B. oft den Beginn oder Wiederbeginn des Unterrichtes, oder mehr häusliche Beschäftigung mit Schularbeiten bei ihren Kindern, damit diese ihnen weniger zur Last fallen und weniger Störungen verursachen. Man kann auch häufig an einer Schule die Beobachtung machen: wenn sie die Schüler zu beschäftigen weiß, und vorzüglich wenn sie es versteht, Fleiß und Arbeitsamkeit unter ihnen zu beleben, d. i. sie zu recht lebendiger Hingebung an die vom Unterrichte geforderten oder damit in Verbindung stehenden Beschäftigungen anzuregen, so herrscht gewöhnlich auch viel mehr Ordnung und gute Sitte unter ihnen. Der Geist eines regen Fleißes widerstrebt den Unordnungen, und

umgekehrt, wo diese häufig sind, ist es ein sicheres Zeichen, daß es an jenem fehlt.[1]

So groß aber immerhin die Bedeutung des Unterrichtes als eines Beschäftigungsmittels sein mag, so werden dadurch doch andere Arten der Beschäftigung nicht geradezu überflüssig gemacht; denn das Bedürfnis einer Ableitung der kindlichen Unruhe ist wegen des weiten Umfanges derselben sehr groß, und eine einzelne Art der Beschäftigung reicht dazu niemals aus. Die Beschäftigung durch den Unterricht nimmt daher in der Reihe der Regierungsmaßregeln nur eine Stelle neben anderen Beschäftigungsmitteln ein. Es ist auch nicht gerade das Lernen immer die zweckmäßigste Beschäftigung für einen Zögling. Gerade ein solcher Zögling, bei dem die Regierung am nötigsten und schwierigsten ist, wird am wenigsten durch den Unterricht zur Ordnung gebracht, weil die Stärke und Ausbreitung seiner unordentlichen Begehrungen ihn für diesen wenig empfänglich machen. Er bedarf also ganz anderer Beschäftigungen als der Beschäftigung durch den Unterricht, wenn verhütet werden soll, daß er nach außen hin Anstoß gebe. Es kommt überhaupt auf die Zöglinge und ihre individuelle Lage an, ob der Unterricht für sie ein geeignetes Beschäftigungsmittel sein kann, und auch wo er das für sie ist, hängt es immer noch von der besonderen Natur der Umstände und von der Eigenheit der Zöglinge ab, ob er einen größeren oder geringeren Teil ihrer Beschäftigungen ausmachen kann. Man muss deshalb die Kinder beobachten, um danach zu bestimmen, ein wie großes Maß des Lernens bei ihnen zur Beschäftigung dienen kann. Im allgemeinen nimmt bei den Kindern, indem sie in ihrem Alter vorrücken, ein immer grösserer Teil ihrer Beschäftigungen die Form des Unterrichtes und der davon ausgehenden oder dadurch veranlaßten Übungen und Thätigkeiten an, sie werden immer mehr mit dem Unterrichte und für den Unterricht beschäftigt. Es giebt aber auch Kinder, welche schon früh ein Be-

[1] Wir bemerken hier ein Einwirken des Unterrichtes in die Sphäre der Regierung. Nicht weniger deutlich tritt der entgegengesetzte Einfluß hervor, der Einfluss der Regierung auf das Unterrichtsgebiet. Denn meistens verfällt in einer Schule mit der Regierung zugleich der Fleiß und der gute Unterricht, und es sinkt dann die ganze Schule, wie es z. B. bei vielen gelehrten Schulen der Fall war, welche während der Reformationszeit in deutschen Ländern errichtet oder umgestaltet worden waren, aber nach kurzer Blüte unter dem Einfluß einer schlechter werdenden Regierung wieder hinwelkten (Stoy, Haus- und Schulpolizei, S. 11). Selbst die Blüte der Staaten hängt ja von dem Fortbestande der äußeren Ordnung ab als der unerläßlichen Bedingung aller geregelten Thätigkeit.

dürfnis nach Unterricht haben. Es sind das die wißbegierigen Kinder, die nichts lieber thun als lernen. Ihre innere Regsamkeit fühlt sich dann zu der gleichartigen geistigen Regsamkeit eines mitteilungslustigen, sie nicht abweisenden, Erziehers hingezogen, und sucht sich an dieser zu nähren. Bei ihnen kann daher das Lernen unter den Beschäftigungen einen viel breiteren Raum einnehmen als bei anderen Kindern, wenn es anders ihr körperliches Befinden gestattet, das ja für die Regierung immer ein wesentlicher Incidenzpunkt ist. Überdies gewinnt die Individualität bei dem Unterrichte als ein Beschäftigungsmittel noch in einer anderen Beziehung einen großen Einfluß. Denn nicht jeder Zweig des Unterrichtes beschäftigt einen jeden Zögling in gleicher Weise. Vielmehr macht die größere oder geringere Neigung des Zöglinges für einen Unterrichtszweig diesen für ihn auch zu einem mehr oder weniger geeigneten Beschäftigungsmittel, und bewirkt, daß er in höherem oder geringerem Grade davon angezogen und festgehalten wird. Das muss vorzüglich dann in Betracht gezogen werden, wenn der Gegenstand den Zögling auch außerhalb der Lehrstunden beschäftigen soll. An sich freilich darf von keinem Lehrgegenstande und von keiner Wissenschaft behauptet werden, daß sie sich nicht dazu eignen, die Thätigkeit eines Zöglinges in einem höheren Grade anzuregen. Wo sie beim Unterrichte wirklich durchweg nur eine geringere Thätigkeit des Zöglinges hervorrufen, liegt es immer an der Lehrart dessen, der sie zu behandeln hat. Er weiß sie nicht recht zu behandeln, und darum wird auch der Zögling nicht genug zur Thätigkeit aufgefordert. Die Individualität des Zöglinges kann wohl bewirken, daß eine bestimmte Materie des Unterrichtes ihn mehr oder weniger belebt. Aber niemals fehlt einer Unterrichtsmaterie alle belebende Kraft, weil sie immer eine Fülle von Vorstellungen in sich schließt, welche den Geist in Bewegung setzen. —

Wir haben im vorhergehenden gesehen: Wenn auch der Unterricht beschäftigt, so werden doch durch ihn die übrigen Arten der Beschäftigung bei dem Zöglinge keineswegs gänzlich überflüssig gemacht, sondern nur ein bald größerer, bald geringerer Teil der Beschäftigungen, die vor dem Beginne des Unterrichtes dem Zöglinge darzubieten waren, wird nach dem Beginne desselben durch das Lernen vertreten. Ebensowenig wird aber die übrige Thätigkeit der Regierung durch den Unterricht entbehrlich gemacht, sowie sie sich überhaupt durch die Beschäftigungen nicht ersetzen lässt; denn diese haben für die Aufrechthaltung der äußeren Ordnung nur einen bestimmt abgegrenzten Wert, der keineswegs den Wert

der ganzen Regierungswirksamkeit schon in sich faßt. Allerdings wird sich an mehr als einer Stelle der Lehre vom pädagogischen Unterrichte zeigen, daß der Unterricht, indem er beschäftigt, um so mehr die übrige Regierung vergessen läßt, und insbesondere desto weniger Strafmittel nötig hat, je besser er selbst und seine Methode ist, weshalb auch Lehrern, die sich auf den pädagogischen Unterricht nicht verstehen, die Regierung am schwersten fällt. Indes darf man es doch selbst während der Lehrstunden nicht für hinreichend halten, bloß durch den Unterricht zu regieren. Man muß vielmehr fortwährend, besonders in der Schule, wo die Regierung am schwierigsten ist, alle Zügel derselben in den Händen halten, und hierzu ist keineswegs gerade der geschickteste Lehrer am meisten befähigt. Die Befähigung dazu kann vielmehr leicht selbst einem geschickten Lehrer mangeln. Sie ist überhaupt nicht schon in der Lehrgeschicklichkeit enthalten und läßt folglich auch durch diese sich nicht ersetzen, weil einerseits die Regierung einen viel weiteren Umfang hat als der bloß zur Beschäftigung dienende Unterricht, und andererseits der pädagogische Unterricht als ein Teil der Erziehung und die Regierung ursprünglich ganz getrennte, erst durch den Erzieher zu vereinigende, Sphären sind, weshalb sich auch die Grundsätze, die für die eine Sphäre gelten, nicht aus den für die andere Sphäre gültigen ableiten lassen, obgleich der Erzieher den beiderseitigen Grundsätzen gleichmäßig unterworfen ist. Wo die Fähigkeiten zu beiden Arten von Thätigkeit in Einer Person vorhanden sind, sind es immer verschiedene Seiten derselben. Man hat nun wohl bei der den Unterricht fortwährend begleitenden Regierungsthätigkeit dem Geiste der Regierung gemäß jeden unnötigen Druck zu vermeiden, da es nur auf den zu erreichenden Effekt ankommt, und wo sich dieser ohne Druck erreichen läßt, Gewaltmaßregeln überflüssig sind. Aber durch alle Milde, welche die Fügsamkeit des Zöglinges gestattet, muß doch immer die Festigkeit der Regierung hindurch leuchten, welche in jedem Augenblicke entschlossen ist, auf jedem bedrohten Punkte den Zögling in seinen Schranken zu halten, und in dieser Beziehung machen sich eine wahrhaft unzählige Menge von Rücksichten notwendig, die zum Teil bloß aus der individuellen Lage des Zöglinges entspringen und welche keine Theorie jemals zu erschöpfen vermag, obwohl sie die Kunst des Erziehers in seinem Handeln zusammenfaßt und sogar gleichzeitig mit den didaktischen Grundsätzen beobachtet. Für die Praxis des Schullebens setzen wir die Führung eines weder in den Unterricht noch in die Zucht übergreifenden Klassenbuches voraus,

dessen Inhalt dem Schüler, soweit es nötig ist, in die Erinnerung zurückgerufen werden muss. Hier aber wollen wir von jenen Rücksichten, welche die Regierung als solche in der Schule zu nehmen hat, nur einige der am nächsten liegenden, sowie der in größerer Allgemeinheit geltenden anführen. Man muß z. B. streng und auch in höheren Schulen und Privatinstituten ohne Nachsicht und Konnivenz darauf sehen, daß die Zöglinge pünktlich in die Lehrstunden kommen. Der Lehrer, der selbst ein Muster von Pünktlichkeit im Beginnen und Schließen der Stunden sein muss, darf nicht auf den Zögling warten, und dieser darf nicht durch ungenügend motiviertes Zuspätkommen oder Wegbleiben den Unterricht stören oder aufhalten.[1] Aber auch nicht viel früher, als der Unterricht wirklich beginnt, darf er im Schullokale sich einfinden, damit nicht eine Masse unbeschäftigter Zöglinge zu lange unbeaufsichtigt beisammen sei und eine entbehrliche Aufsicht nötig werde. Während des Unterrichtes selbst müssen durchaus Ruhe und Ordnung herrschen, alles unruhige und Störung verursachende Wesen der Schüler muß verbannt werden, keiner darf anders außer auf Anordnung des Lehrers sprechen, ein jeder muß ihn fortwährend scharf fixieren. Hierdurch wird auch das Sicherheben des Antwortenden vom Platze, das sich ohnehin mit einem lebendigen Wechselverkehre der Schüler beim Unterricht nicht verträgt, völlig entbehrlich. Dass aber ein jeder vollkommen still und ruhig dasitze, läßt sich keineswegs durch den Unterricht allein bewerkstelligen, wie viel er auch durch seine Fähigkeit, dem Zöglinge zur Beschäftigung zu dienen, dazu beitragen kann. Es müssen vielmehr zu diesem Zwecke noch besondere Veranstaltungen der Regierung getroffen werden; und der Erzieher kann hierin bei sorgfältiger Beachtung der eigentümlichen Verhältnisse, unter denen er sich befindet, viel Erfindungskraft beweisen. Manche der hierher gehörigen Veranstaltungen werden unter den weiterhin zu nennenden allgemeinen Regierungsmaßregeln, welche neben dem Unterrichte hergehen müssen, sich leicht unterscheiden lassen. Vor allem müssen die physikalisch-chemischen und physiologischen Bedingungen, von denen bei dem Zöglinge das Wohlbefinden seines körperlichen Organismus und das der einzelnen Teile desselben, wie der Augen, der Brust, des Rückgrates, abhängt, vollständig erfüllt, und seine natürlichen Bedürfnisse, z. B. in Bezug auf ein bequemes Sitzen, müssen ausreichend befriedigt sein. Alsdann muß man bei

[1] An den Lehrer der Elementarschule macht auch der Staat im eigenen Interesse die Anforderung, darüber zu wachen, daß die Schüler die Lehrstunden nicht willkürlich versäumen, oder mit Unterbrechungen besuchen.

einer größeren Anzahl von Schülern die unruhigen Köpfe unter die übrigen verteilen, damit nicht die Neigung zum Unfuge durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde. Die nachlässigen und verdächtigen dürfen nicht im Hintergrunde der Klassen sitzen bleiben, wo sie sich eher verstecken und den Blicken leichter entgehen können. Aber weder die Schüler selbst noch solche zu einer Klasse gehörigen Sachen, wie Schulbänke, Schultische, Wandtafeln, dürfen von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln. Sonst entsteht in einer Klasse ein Geist der Unstetigkeit.[1] Die Ausbildung fester Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte der Schüler selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, ist für ihn in der That ein ebenso wichtiges Prinzip der Ordnung, als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfangen und Schließen der Stunden, in Hinsicht auf Verteilung des Unterrichtes nach der Tageszeit, in Hinsicht auf die Ablieferung der Hefte u. s. w. zu erstreben ist. Von beiden Prinzipien darf nur dann einmal abgegangen werden, wenn das, was bleibend und fest sein soll, sich in anderen Beziehungen noch zweckmäßiger einrichten läßt, wenn z. B. eine andere Verteilung der Lehrstunden den Anforderungen rücksichtlich der Gesundheit noch gewisser entspricht, oder wenn durch eine andere Verteilung der Schüler der Nachlässigkeit und Trägheit, der Unruhe oder dem Ehrgeize einzelner entgegenzuwirken ist. Damit es auf keinem Punkte an der nötigen Aufsicht fehle, muß der Lehrer seine beobachtenden und überwachenden Blicke, soviel als möglich, fortwährend gleichmäßig auf alle verteilen, woraus zugleich folgt, daß er sich nicht vorzugsweise an einzelne Schüler wenden, und auch nicht, sei es aus Schlaffheit, sei es aus Vertiefung in den Lehrstoff, bloß auf sein Heft oder sein Buch, auf den vorzuzeigenden Gegenstand oder ein anderes in seinem Gebrauche befindliches Lehrmittel hinblicken darf. Die Aufsicht hat er aber gewöhnlich so zu üben, daß sie als solche den Schülern nicht auffalle, seine Beobachtung, durch feste Einrichtungen, wie die oben angegebenen, unterstützt, darf also nur wie eine unabsichtliche und ungesuchte erscheinen. Wo sie so nicht ausreichend ist, muß sie zunächst durch symbolische Befehle und Strafen, wie durch Fixieren mit den Augen, vielleicht

[1] Das Extrem davon tritt in den fahrenden Schülern hervor, die nicht bloß von einer Klasse zur anderen, sondern von einer Schule zur anderen wanderten, und unter denen jede Art von Unsitte herrschte. (Das Bedürfnis, Bewegung zu machen, bis zur Leidenschaft entwickelt, — darin besteht der Begriff des Vagabundentumes. T. V.)

in Verbindung mit Innehalten im Sprechen oder leisem Klopfen, und immer durch kurz abgebrochene Befehle und Strafen nach Art der Regierung[1] unterstützt werden, und auch durch solche, die sich an den einzelnen Schüler wenden; denn allgemeine Gebote und Verbote werden leichter überhört. Wie auf das pünktliche Abliefern der schriftlichen Arbeiten zur festgesetzten Zeit zu halten ist, so auch darauf, daß sie in der rechten Form abgeliefert werden, z. B. nicht ungeheftet, nicht ohne Bezeichnung des Gegenstandes, für den das Heft bestimmt ist, desgleichen nicht ohne Beifügung des Namens, unter Umständen vielleicht sogar nicht ohne Angabe des Datums der Ablieferung, aber auch nicht in einer anderen Form, als derjenigen, die im gegebenen Falle das passendere und bequemere ist. Nicht minder hat der Zögling alle Regeln zu beobachten, welche eine civilisierte Gesellschaft in Bezug auf Reinlichkeit, auch beim Schreiben, und in Bezug auf Höflichkeit, Anstand und äußere Sitte ihren Gliedern vorschreibt, da ja diese mittelbaren Tugenden Vorbedingungen des Schönheitsgefühles sind, und das Schullokal hat er nicht bloß als fremdes Eigentum zu respektieren,[2] sondern auch durchaus nur als einen der Gemeinschaft für den bestimmten Zweck des Unterrichtes dienenden Ort anzusehen, also nicht etwa für Privatzwecke zu benutzen, die außerhalb des allgemeinen Zweckes liegen, z. B. für die Aufbewahrung von irgend einem Teile seines Eigentumes auch außerhalb der Lehrzeit. So kann schon das äußere einer Klasse hinweisen auf die gute Ordnung, ohne welche es keinen guten Geist in einer Anstalt geben kann. Der Lehrer selbst muß im allgemeinen gleich den Schülern während des Unterrichtes an einem festen Orte sich befinden, wodurch namentlich auch das Sichhinundherwenden der dem Lehrer mit ihren Blicken nachfolgenden Schüler vermieden wird. Nur muß er nicht bloß dann seinen Platz verlassen, wenn eine einzelne Maßregel der Regierung oder Zucht es mit sich bringt, oder ein besonderer Unterrichtszweck, z. B. die Kritik und Korrektur der Hefte beim Schreiben und Zeichnen oder die Nachhilfe im Messen, Ausbessern u. dergl. bei dem letzteren, ein Hinzutreten zum einzelnen Schüler nötig macht, sondern er muß von Zeit zu Zeit ohne besondere Veranlassung an den Bänken entlang oder durch

[1] Gedehnte Strafreden, die sich auf gegebene Veranlassung wiederholen, werden ohnehin leicht von der Schlauheit der Schüler als Schlupfwinkel für ihre Trägheit benutzt, s. CURTMANN, Die Schule und das Leben, S. 41, und ZILLER, Regierung d. Kinder, S. 60. 121.

[2] Gleichfalls noch ohne alle ethische Rücksicht. S. Reg. d. Kinder, S. 3.

die Reihen der Schüler hindurchgehen, und ein jeder muß dabei fühlen, daß er nicht leicht irgend etwas unbemerkt werde vornehmen können, was zum Unterrichte nicht gehört. Er muss auch immer von Zeit zu Zeit, wiewohl nicht in festen Terminen während der Lehrstunden ausdrücklich nachsehen, ob alles zur Hand ist, und alles geschieht, was von den Schülern zu thun und mitzubringen ist, und die Kontrolle muß hier wie überall streng sein. Den Rücken aber darf er nur mit großer, wiewohl ungezwungener Behutsamkeit den Schülern zukehren, und es ist gut, wenn er besonders zum Anzeichnen und Anschreiben an die Schultafel einen Schüler benutzen kann, wie er sich ja überhaupt Stützen der Ordnung unter den Schülern selbst zu suchen hat.[1] Es ist in der That fast unglaublich, wieviel und welcherlei Fremdartiges, besonders in den höheren Schulen, wo die Schüler sich mehr herausnehmen, unter den Augen der Lehrer geschieht, wenn solche Vorsichtsmaßregeln versäumt werden. Wenn alsdann die Fragen des Lehrers beim Unterrichte sich an alle Schüler richten, obgleich nur einer antworten soll, und wenn sie, wie es am meisten in den unteren Klassen der Fall ist, nicht warten können, bis derjenige bezeichnet ist, der die Antwort aussprechen soll, welche die übrigen immerhin durch einen deutlichen, sei es zustimmenden, sei es widersprechenden physiognomischen Ausdruck begleiten mögen, so ist zur Vermeidung von Durcheinanderreden, das bei dem Streben eines jeden, vor dem anderen gehört zu werden, gar leicht in ein wildes Schreien übergeht, darauf zu bestehen, daß diejenigen, welche die Antwort wissen, es bloß durch ein Zeichen, wie durch Aufheben des Zeigefingers oder höchstens der Hand zu erkennen geben.[2] Die hier bei den Schülern zu stürmisch von innen her vordringenden Vorstellungsreihen, die, wie es überhaupt bei ungebildeten Menschen gewöhnlich ist, nicht zurücktreten und nicht warten können, bis ihnen das Ablaufen gestattet ist, sowie die vielleicht noch nicht einmal in Reihenform gebrachten und um so weniger zu warten verstehenden Vorstellungen, welche bei der Frage des Lehrers herbeikommen, müssen zurückgehalten, und der dabei wegen Überströmens der Gedanken sich ergebende Affekt eines blinden, ungestümen Eifers, die Antwort zu geben, muss

[1] Es möchten gerade Führer im Schulleben sein, welche Unterricht und Zucht verlangen.

[2] Über den Ursprung der Sitte des Handaufhebens während des 18. Jahrhundertes, besonders in den Schulen von FELBIGER, s. HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I, S. 90 Anm.*).

gedämpft werden. Auch das sich häufig bei dieser Gelegenheit einstellende Ausrufen und Zurufen, welches die Aufmerksamkeit des Lehrers auf den Rufenden lenken soll, wie das Aufspringen vom Platze und das statt des verlangten Aufhebens des Zeigefingers oder der Hand wohl vorkommende Ausstrecken des ganzen Armes — Handlungen, die gleich dem Durcheinanderreden leicht in den Dienst des Mutwillens treten, wiewohl ursprünglich die zuerst genannte Handlung eine unwillkürliche Instinktbewegung ist, aus der auch die ersten Elemente der Sprache hervorgehen,[1] und die beiden letzteren auf der den Kindern eigenen Unfähigkeit beruhen, die Muskelbewegungen zu isolieren und aus größeren Gruppen herauszusondern[2] — sie sind ebenso unnachsichtlich zu unterdrücken, wie alles Vorsagen oder Einhelfen.[3] Der Lehrer selbst aber muß hinreichend vorbereitet vor seinen Schülern auftreten, um eine so sichere Haltung annehmen zu können, daß er ihnen Autorität verleiht. Der Eindruck seiner Persönlichkeit und die Liebe, die er bei dem Kinde geniesst, können alsdann sehr viel dazu beitragen, um es so zu beleben und anzuregen, daß es in die gleiche Richtung und Stimmung des Geistes versetzt wird, in der er selbst sich befindet. Sie können dazu mitwirken, die Aufmerksamkeit des Zöglinges zu fesseln, wenn der Lehrgegenstand für diesen ein geringeres unmittelbares Interesse besitzt, oder wenigstens momentan seine Anziehungskraft aus irgend einem Grunde zu verlieren droht. Selbst das in der Stimme, der Miene, den Geberden des Lehrers sich ausprägende Interesse und seine sichtbare Freude am Gegenstande, wie die Frische und Regsamkeit seines Geistes können sich sympathetisch auf die Zöglinge übertragen, oder unter dem Einflusse seines geistigen Übergewichtes sich in ihnen wiederholen. Nicht weniger kann der Fleiss bei ihnen anfangs, wo nicht bloß äußerer Gehorsam gegen seine Anord-

[1] D. i. diese entsteht bloss durch die Komplikation, die sich zwischen Vorstellungen und den von den Sprachwerkzeugen ausgehenden Muskelempfindungen gebildet hat, und deren Wirksamkeit die leichte Beweglichkeit der Sprachwerkzeuge kein Hindernis entgegenstellt, so daß sie ganz unbewußt, ohne darauf gerichtete Begehrung, vor sich gehen kann. Daher sprechen die Kinder anfangs ihre eigene Sprache und haben ihre eigene Grammatik, wie sie anfangs auch auf ihre Weise zu zeichnen und zu schreiben versuchen.

[2] Dieselbe Unfähigkeit ist bekanntlich auch ein Hindernis für viele Übungen des Turnens, und gilt im geselligen Leben häufig als Mangel an Anstand.

[3] Für das letztere giebt es bekanntlich mehr als eine Art von Zeichensprache.

nungen, so doch nur eine Bethätigung von den in ihrem Verhältnisse zu ihm entwickelten Gefühlen der Liebe und der Abhängigkeit von seiner geistigen Überlegenheit sein, so dass das Lernen und Arbeiten bei ihnen ohne alle Reflexion und nur deshalb stattfindet, weil es ihnen aufgegeben und von ihnen verlangt worden ist. Wenn jene Gefühle die Zöglinge regieren, wird der Lehrer auch viel seltener nötig haben, durch Strafen seinen Unterricht zu unterbrechen.[1] Alles aber, was die mit dem Unterrichte sich komplizierende und denselben begleitende Regierung von dem Zöglinge verlangt, ohne daß es schon durch die in ihm lebendigen Gefühle der Liebe zum Erzieher und der Abhängigkeit von demselben bewirkt wird, muß man wenigstens nicht bloß durch geeignete Befehle und Gesetze feststellen, sondern man muß hierin auf eine Sitte und Gewöhnung[2] bei ihm hinarbeiten, damit Gewaltmaßregeln mehr und mehr entbehrlich werden. Die Zöglinge müssen dann wenigstens lernen und arbeiten, weil sie es gar nicht anders wissen, als daß jeder leistet, was er zu leisten hat, und keiner durch Trägheit, durch Nachlässigkeit die Ordnung des Ganzen stört, also ohne sich erst der Gebote zu erinnern, durch welche er zu Fleiß und Thätigkeit aufgefordert worden ist. Der Geist der Regelmäßigkeit und Ordnung, der durchgehends in den Verhältnissen zwischen Lehrer und Schüler herrscht, muß diesen unwillkürlich mit sich fortziehen, und darf vollends Lüge und Betrug gar nicht aufkommen lassen. Am besten natürlich, wenn Schule und Haus in der Regierung so eng zusammenhängen, daß die Sitten der Schule, welche als Naturnotwendigkeit wirken sollen, nur als Fortsetzung von lebendigen Sitten des Hauses erscheinen. Eine desto größere Macht gewinnen sie dann über den Zögling, und um so weniger bedürfen sie der absichtlichen Aufstellung fester Formen zur Ergänzung.

Allerdings sind es nichts als Äusserlichkeiten, auf die wir hier hinweisen, und es darf ihnen keine übergroße, die Bildung selbst in den Hintergrund zurückdrängende, Wichtigkeit beigelegt werden.

[1] Besonders in Mädchenschulen ist eine freiere und mildere Disziplin möglich, und unter den Formen des Alleinseins, welche die Anhänglichkeit des Zöglinges an den Erzieher wegen weniger gehinderter Verschmelzung erhöhen, sind Spaziergänge, kleine Reisen der Lehrer mit ihren Schülern, Beschäftigungen in Garten und Werkstätte hervorzuheben. Obwohl übrigens Liebe und Autorität zu Hingebung an den Erzieher, zu Vertrauen auf ihn disponieren, zeigen sie doch nicht etwa einen sittlichen Gehorsam des Willens an nach Reg. d. K., § 17, S. 158.

[2] Ebendas. § 1, S. 5.

Man darf sich nicht einmal der Täuschung hingeben, daß mit der Aufrechthaltung der Disziplin schon etwas Wesentliches für die eigentliche Erziehung geschehen sei. Wo aber solche und ähnliche Rücksichten, wie wir sie angeführt haben, nicht fortwährend neben dem Unterrichte ins Auge gefaßt und festgehalten werden, da fehlt das Fundament des Erziehungsgebäudes, da kömmt namentlich der Unterricht nicht in Gang, es werden dem Lehrer wenigstens unnötige Opfer an Zeit und Mühe auferlegt, und es bleiben Störungen und Verluste für die ganze Schulgemeinschaft und den Erfolg des Unterrichtes wie für die größere Gesellschaft, von der die Schule ein Glied und für deren Gedeihen eine wohlgeordnete Schule immer ein Stützpunkt ist, nicht aus.

§ 2.

Doppelte Art des Unterrichtes.[1]

Obwohl der Unterricht sich zunächst an die Regierung anknüpft, indem er die Lernenden beschäftigt, wie es diese verlangt, so geht er doch nicht darin auf, und die Natur der Beschäftigung fordert es auch nicht, daß das Beschäftigungsmittel weiter nichts sei, als ein Beschäftigungsmittel. Was er aber mehr ist, läßt sich im allgemeinen so bezeichnen: er sucht den Lernenden immer zugleich eine Bildung für die Zukunft zu erwerben, und sie dadurch für das geschickt zu machen, was sie einmal sein wollen oder sein sollen. Und hierdurch geht der Unterricht nicht allein über die Regierung hinaus, sondern tritt zu ihr in einen Gegensatz. Denn die Regierung hat es bloß auf eine abrichtende Gewöhnung abgesehen, und nur insofern dadurch eine notwendige Vorarbeit für die Bildung selbst gewonnen wird, ist sie auf mehr als das nächste Bedürfnis der Gegenwart gerichtet.

Nun giebt es zwei Hauptarten der Bildung, die sich nach der Verschiedenheit der Zwecke unterscheiden, welche dabei erstrebt werden. Daher sind auch zwei Arten des Unterrichtes zu unterscheiden, und es ist ein großer Fehler, wenn man bloß die eine Art kennt, während man die eine nach der andern, oder ausschließlich die andere darzustellen oder zu üben hat, oder wenn man beide Arten mit einander vermischt.[2]

[1] Vgl. Vorles. über allg. Pädagogik § 16.

[2] SCHLEIERMACHER kennt z. B. in seiner Pädagogik nur den nicht pädagogischen Unterricht.

Die eine Hauptart des Unterrichtes ist, negativ bestimmt, die, wodurch der Lernende nicht zugleich erzogen werden soll. Er soll bloß dahin gebracht werden, daß er etwas weiß und kann. Er erwirbt hier durch das Lernen eine gewisse Summe von Wissen, einen Vorrat von Kenntnissen, und er eignet sich gewisse Geschicklichkeiten und Fertigkeiten durch die dazu erforderlichen Übungen an. Er lernt aber das des Vorteiles wegen, den ihm ein solcher Besitz bringt, insofern derselbe fürs Leben brauchbar ist, sei es selbst zum Zeitvertreibe oder zu einer verbrecherischen Absicht, er lernt es um seines späteren Unterhaltes und Fortkommens willen, insofern diese durch einen solchen Besitz bedingt werden, er lernt es, um seine Selbständigkeit im Verkehrsleben behaupten, er lernt es, um eine ihm wünschenswerte Stellung in der Gesellschaft einnehmen und durch Besorgung der damit verknüpften Obliegenheiten ausfüllen zu können, was, wie man weiß, von dem Besitze bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten gar sehr abhängig ist.[1] Er lernt es mit einem Wort, weil ein äußeres Bedürfnis ihn dazu zwingt, und die zu seiner geistigen Vormundschaft Berufenen lassen es ihn mit Rücksicht auf ein solches Bedürfnis lernen.[2] Oder er lernt es aus Vorliebe und unwillkürlicher Neigung für den Gegenstand, auf den sich das Wissen und die daraus hervorgehenden Übungen beziehen. Oder er lernt es, um eine Virtuosität in einem der Fächer zu erlangen, nach denen die gesellschaftliche Arbeit gespalten ist, um sich hierdurch für einen bestimmten Stand und Beruf auszubilden, und um der Gesellschaft pflichtmäßig die Dienste

[1] Hierher gehört die *„spes futuri oratoris“* in QUINTILIANS Didaktik (*Instit. Prooem.* und I, 1), und SENECA's Forderung: Für das Leben und nicht für die Schule (CRAMER, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes im Altertume, II, S. 627 und 655). Hierher gehören auch die Erwägungen, dass der Glanz der Gelehrsamkeit, die Masse der Kenntnisse, die Höhe der Intelligenz auf die Schätzung der Menschen wirkt, daß Wissen Macht ist oder ein Gewicht, mit dem man entweder steigt oder sinkt u. s. w.

[2] „Nicht tugendhafte Menschen, sagt CURTMANN, Die Schule und das Leben, S. 70, nicht gute Christen, was doch jeder als die Bedingung des wahren Glückes kennt, wollen sie aus ihren Kindern machen, sondern reiche, (einseitig) kluge, polierte, genuß-fähige und -süchtige Menschen. Es klingt unbarmherzig, aber es ist nichtsdestoweniger wahr, die größere Hälfte der Menschen würde, wenn ihnen, wie Salomo im Traume, die Wahl zwischen Reichtum und Weisheit für ihre Kinder gegeben wäre, unbedenklich den erstern wählen, sie sehen Tugend und Religion als ganz leidliche Dareingaben für den Lebensbedarf an, aber sinnliche Güter würden sie doch nicht dafür aufopfern. (Darin denken die Pietisten gewiß besser als die übrigen.)“

anbieten zu können, auf die sie bei ihren Gliedern zu rechnen hat. Oder er verbindet endlich mehrere von den angeführten Rücksichten, aus denen man sich der ersten Hauptart des Unterrichtes widmet, indem er sich z. B. dem Lernen einesteils aus Neigung für den Lehrgegenstand unterzieht, und andernteils um des davon zu erwartenden Nutzens willen oder aus pflichtmäßigem Streben, der Gesellschaft zu dienen. Jedenfalls handelt es sich, wie man sieht, auch bei der ersten Hauptart des Unterrichtes, die wir beschreiben, nicht bloß um Studien für den Erwerb und ebensowenig bloß um Liebhabereien, die aus der Individualität entspringen. Es können hier vielmehr zugleich Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die irgend ein einzelnes System einer nach den ethischen Ideen gestalteten, von Gottes heiligem Geiste durchdrungenen und seinem Reiche eingeordneten, Gesellschaft fordert, und die darin einen absoluten Wert erlangen, durch deren Besitz folglich auch ein jeder einzelne befähigt wird, in eine richtige Gemeinschaft mit der wirklichen Gesellschaft zu treten, die jenem idealen Musterbilde einer Gesellschaft nachzustreben hat.[1] Nicht weniger gewiß ist es aber, daß der Unterricht hier nicht auf den Einen, höchsten Zweck des einzelnen Menschen, auf Tugend und christliche Liebe, berechnet ist. Es werden vielmehr dabei teils untergeordnete Zwecke verfolgt, teils solche, welche über den einzelnen hinausliegen und sich auf seine Mitgliedschaft in der Gesellschaft beziehen. Daher kümmern sich diejenigen, welche die für jene Zwecke erforderliche Unterweisung erteilen und erteilen lassen, nicht darum, ob der Gesamtwert des Lernenden dadurch

[1] Im Berufe nicht bloß um seiner sittlichen Tendenz willen sich getragen zu fühlen durch einen höheren Beistand, sondern in ihm auch, sofern er durch die Individualität bestimmt und also zugleich innerer Beruf ist, einen göttlichen Ruf und Auftrag zu erkennen, wie es häufig bei ausgezeichneten oder wenigstens bei tüchtigen und strebsamen Menschen vorkömmt, muss zwar den religiösen Gefühlen des einzelnen überlassen bleiben, da sich hierfür keine objektive Gewißheit gewinnen läßt. Natürlich ist aber eine solche Auffassung für einen Geist, der in Bezug auf seine Stellung in der Welt nach Abschluß ringt, vollkommen berechtigt, und indem sie dem Glauben überlassen wird, verzichtet man zugleich auf das Wissen oder Erforschen des Grundes, warum etwa eine Naturgabe, ein Talent dem Besten versagt, dem Schlechtesten zu teil geworden sein mag, warum sie überhaupt in einem zufälligen Verhältnisse zum moralischen Werte des Menschen stehen mögen. Möglich, daß jeder durch seine Individualität schon auf unbewußte Weise mit den allgemeinen Heilsveranstaltungen, sei es für die Vorbereitung derselben, sei es für ihre Ausgestaltung zum Reiche Gottes, verknüpft ist.

wachse oder abnehme, und seine gegenwärtige oder künftige Person dadurch besser oder schlechter werde. Sie fragen nicht danach, welchen Gesamtzweck er sich für sein Leben setze, ob dieser einen höhern oder geringern oder gar keinen Wert habe, und ob derselbe in der Sphäre des Löblichen, des Schädlichen oder Gleichgültigen liege. Sie fassen vielmehr den Lernenden immer nur nach einer einzelnen, wenngleich ethischen, Seite auf, und nach dieser Seite hin suchen sie ihn auszubilden, damit er einmal durch die erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten den willkürlich ergriffenen Zwecken entspreche. Bei einem solchen Unterrichte, der die Wissenschaft und Kunst unmittelbar in den Dienst der Praxis stellt, und kein pädagogischer ist, giebt es keine Zöglinge, sondern bloß Lehrlinge, und zwar immer Lehrlinge einer einzelnen Wissenschaft und Kunstfertigkeit. Es giebt da keine Erziehungsanstalten, sondern Lehranstalten, und keine allgemeinen Bildungsanstalten, sondern Specialschulen, die zum Leben des einzelnen und der Gesellschaft, zu ihren Absichten und Bedürfnissen immer in einer zweckmäßigen Relation stehen. Es giebt da auch nicht Erzieher, nicht solche Lehrer, welche die Kunst der Erziehung ausüben, sondern Lehrer, welche im Unterschiede von erziehenden Lehrern als Lehrmeister und Schulmeister[1] (Magister, Professoren) zu bezeichnen sind, d. i. solche, welche die Gesetze und Geschicklichkeiten ihrer Wissenschaft und Kunst verstehen, und sie so mitzuteilen wissen, wie es diese verlangen, und dabei immer das den Lehrlingen Mitzuteilende als etwas Fertiges, als ein in sich abgeschlossenes Gebiet von Kenntnissen und Erfahrungen, als ein bereitliegendes Material von Formen, Formeln und Verfahrungsweisen betrachten. Ihre Methode geht darauf aus, daß der Lehrling schnell, sicher und mit den geringsten Anstrengungen und Opfern von Zeit, Geld und Mühe die für seine Zwecke nötigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten erwerbe, und wer diese Methode versteht, ist für den Lehrling der geeignete Lehrmeister. Ein solcher Unterricht wird in allen Berufsschulen (Lehrlingsschulen) erteilt, wie in den landwirtschaftlichen, Gewerbe- und Handelsschulen, den Schiffahrtsschulen, den Berg-, Forst- und Bauschulen, den anderen technischen und polytechnischen Anstalten oder Akademieen, den Thierarzneischulen, den Kunst- und Militär-

[1] Nach dem ursprünglichen Sinne des Wortes (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 12, Anm. *); mit dem sich nachmals in den Städten der vom Innungswesen herstammende Begriff verknüpfte (Ruhkopf ebendaselbst 102 f.). Über Magister s. Ruhkopf, S. 68.

oder Kriegsschulen, den Seminarien und Konservatorien aller Art, den Fakultäten[1] für Theologie, Jurisprudenz und Medizin, die als obere Fakultäten an den Universitäten vereinigt, oder auch abgesondert bestehen, aber auch in denjenigen Abteilungen der philosophischen Fakultät, welche eine Vorbereitung für bestimmte Berufsarbeiten gewähren sollen. Ein solcher Unterricht wird nicht minder, allerdings nicht in schulmäßiger Weise, in jeder Werkstätte erteilt, in jedem Atelier, im Hause und Geschäfte jedes berufsmäßigen Arbeiters, in jedem besonderen Stande, wo Lehrlinge zur Ausbildung für ihren künftigen Beruf zugelassen werden. Der Unterricht in den verschiedenen Lehranstalten und Berufskreisen unterscheidet sich bloß so weit, als es die Verschiedenheit der Wissenschaften und Künste, welche gelehrt werden, mit sich bringt. Er hat aber überall das gemeinsame Merkmal, daß es dabei nur auf die durch das Lernen und Üben dem Lehrlinge zu gewinnenden Kenntnisse und Fertigkeiten ankömmt, und diese der einzige Zweck aller auf seine Bildung berechneten Bestrebungen sind, folglich die Erziehung ausgeschlossen ist. Man könnte deshalb fragen: soll denn den Lehrlingen die Wohlthat der Erziehung nicht zu teil werden? Diese Frage haben sich in der That deren Eltern und Vormünder vorzulegen. Ihre Pflicht ist es, darauf zu denken, daß bei denjenigen ihrer Angehörigen, welche zu einer der hierher gehörigen Lehranstalten übergehen, die Erziehung schon vorher beendigt sei, oder die Fortsetzung derselben neben dem Lehren hergehe.[2] Die Lehranstalten selbst können nicht mehr thun, als die Lehrlinge neben dem Unterrichte noch der Regierung zu unterwerfen, welche weiter reicht als die eigentliche Erziehung, damit nicht aus der Gemeinschaft Vieler Störungen für die Gesellschaft und für die Lernenden selbst hervorgehen,[3] und sie können selbst Unsittlichkeiten, gegen welche eingeschritten wird, nur unter dem Gesichtspunkte betrachten, daß dadurch ein Anstoß gegen die Ordnung der Gesellschaft herbeigeführt worden ist. Was in den

[1] Diese sind jedoch nicht reine Fachschulen. Auch die Volksschulseminare sind es in ihren Anfangsstudien nicht.

[2] Namentlich innerhalb der Familien. Auf der Universität hat die philosophische Fakultät als solche (d. i. mit Ausschluß der oben genannten Abteilungen) die der Erziehung notwendigen Bildungsstudien durch den Unterricht zu vollenden.

[3] Auch das sogenannte Universitätsgericht ist seinem Wesen nach nichts anderes als ein Institut der Regierung. Freilich sollte daneben eine würdige soziale Gliederung des Studentenlebens bestehen.

Lehranstalten wirklich für die Erziehung geschieht, z. B. durch die sittliche Persönlichkeit der Lehrer, ist nicht ein Erfolg absichtlicher Veranstaltung, sondern zufälliger Umstände, welche außerhalb der Erziehung liegen. Die Lehranstalten können also den Familien keinen Teil ihrer Erziehungssorgen abnehmen, und es wäre unbillig, wenn man das von ihnen erwarten oder fordern wollte, da sie ganz andere Zwecke im Auge haben, und da ihnen die Mittel zur Erziehung fehlen. Überdies wäre es auch, wenn die Lehranstalten immer zur rechten Zeit besucht würden, in der Regel unnötig, ihnen die Mitbesorgung der Erziehung aufzubürden, da ihre Lehrlinge dann gewöhnlich schon in einem solchen Alter stehen, und eine solche Vorbildung erhalten haben, daß sie ein planmäßiges Eingreifen in ihren Gedankenkreis nicht mehr gestatten, sondern jede fremde Einwirkung, die sie nicht selbst wünschen und suchen, zurückweisen.

Die zweite Art des Unterrichtes ist nicht auf ein Wissen und Können, sondern auf eine höhere Art von Bildung (*παιδεία*) berechnet. Es ist derjenige Unterricht, der dem Lernenden nicht bloß eine intellektuelle Bildung giebt, sondern für ihn zugleich Erziehung ist, und alles Lernen auf den Zweck der Erziehung, der künftigen Person des zu Erziehenden einen absoluten Wert zu verleihen, zurückbezieht. Das Ziel des zugleich erziehenden Unterrichtes ist also nicht darauf gerichtet, daß der Lernende Kenntnisse erlange, sondern nur darauf, daß er *πεπαιδευμένος* sei, sein persönliches Wollen bestimmt werde, weil nicht in jenen, sondern in diesem der Wert des Menschen liegt, weshalb auch die Bibel nicht bloß den Grundsatz aufstellt: Christum lieb haben ist mehr denn alles Wissen, sondern ausdrücklich alles Wissen, das ohne Einfluß auf die Heilung des Lebens bleibt, in den schneidendsten Ausdrücken verwirft.[1] Das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist ebensowenig dahin gerichtet, daß sich durch Übung nur technische Fertigkeiten in dem Lernenden ausbilden, da alles Hinstreben darauf, daß eine bloße Äußerlichkeit des Thuns bei dem Zöglinge hervorgebracht werde, von der Erziehung durch ihren Zweck ausgeschlossen ist. Der erziehende Unterricht tritt in ein solches Verhältnis zum Bewußtsein des Lernenden, daß dieser sich in seinem Willen heben und persönlich tüchtig werden soll. Der Lernende

[1] Olympia Morata sagte dagegen vor ihrer Bekehrung: Es giebt keinen größeren Schatz für den Menschen als das Wissen (WIESE, Bildung und Christentum, S. 32).

soll diejenige Bildung des Willens erwerben,[1] die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert, er soll zu Christus hingeführt werden[2] und dadurch, daß ihm das Streben zur Übereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt.[3] Der Lernende soll also durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werden, und hiermit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht und was ihn rechtfertigt vor Gott. Er soll mit einem Worte ein frommer und tugendhafter Mensch werden, und da Frömmigkeit und Tugend bei den Menschen immer charaktermäßig auszubilden ist, wie die Lehre von der Zucht nachzuweisen hat, so muß alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht giebt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglinges dienen.

(Zum Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit.) Es leuchtet von selbst ein, daß der Glaube oder die Frömmigkeit hier nicht bloß eine Bestimmtheit des Gefühles und auch nicht die darauf gegründete Überzeugung vom Dasein einer höheren intelligenten Macht ist, sondern nach einer Definition LUTHERS (bei WIESE, Bildung des Willens, S. 11) eine Richtung des Willens, welche durch die Vorstellung von dieser Macht bestimmt wird. Eine solche Willensrichtung, der das Handeln und Leben der Menschen entspricht, entwickelt sich aus der Überzeugung vom Dasein der höheren intelligenten Macht in derselben Weise, wie überhaupt aus Vorstellungen Willensäußerungen werden und ist in allen Stadien von Gefühlen begleitet. Sie hat zwar gleich dieser Überzeugung selbst, aus welcher sie hervorgegangen ist, zunächst eine rein eudämonistische Natur, indem der Mensch mit Rücksicht auf jene Macht handelt, um sich Angenehmes zu verschaffen und Unangenehmes

[1] Ihr Inhalt ist dadurch zu gewinnen, daß der Inhalt nicht bloß des Religionsunterrichtes, sondern auch aller Lektüre und Geschichte, aller Poesie und Liedertexte stets den Systemen der Ethik und Religionsphilosophie, der Individual- und gesellschaftlichen Psychologie zustreben muß, ohne jedoch dem akademischen Lycealunterrichte vorzugreifen. So können namentlich auch die Alten eine Grundlage für sittlich-religiöse Charakterbildung werden und für die Gesamtbildung des Zöglinges sich fruchtbar erweisen.

[2] Über das in Gott und Jesu Christo realisierte ethische Ideal und über diesen als idealen Stammvater eines ideal gerichteten Geschlechtes s. auch HENDEWERK, der Idealismus des Christentumes, S. 3; 4. und Orthodoxie und Philosophie, S. 16; 21; 29 (cf. TAUTE, Religionsphilosophie II. § 90, S. 181); 7; 13 und derselbe, Herbart und die Bibel, S. 64. Daß dieses Ideal für alle menschlichen Verhältnisse ausreichend ist, auch für die gesellschaftlichen, wird in der Ethik nachgewiesen.

[3] Gal. 4, 19.

von sich abzuwehren, und es macht das einen wesentlichen Charakter der heidnischen Religionen aus. Sie reinigt sich aber von dem Eudämonismus, der ihr ursprünglich anhaftet — ein Zurücksinken in denselben ist freilich möglich, wie es sich z. B. auch in BASEDOWS Religionslehre findet — und sie geht in die religiöse Form für die Sittlichkeit über, wenn sie die Gesinnung eines sittlichen Menschen wird, und dieser zu der Einsicht kommt, daß das Sein und Werden des Guten in der Welt, die Reinigung und Heiligung des Herzens, nicht zuversichtlich erwartet und herbeigeführt werden kann ohne Voraussetzung einer solchen höheren Macht, die ein heiliges Wesen hat und die durch zweckmäßige Veranstaltungen die Wirklichkeit des zunächst nur in Ideen vorschwebenden Guten möglich macht (s. den moralischen Beweis für das Dasein Gottes in der Religionsphilosophie von DROBISCH und ALLIHN, Ethik, S. 240 f.). Zu diesen Veranstaltungen, an die demnach ebenso geglaubt wird, wie an Gott selbst, nämlich im Sinne ethischer Postulate, an die aber der Pantheismus, z. B. der von BAUR und STRAUSS, natürlich nicht glauben kann, sind namentlich zu rechnen die Vorbereitungen auf die Erscheinung des Herrn, besonders seit der Erwählung des Volkes Israel und der Gesetzgebung vom Sinai, und die Erscheinung des Herrn selbst als eines Mittlers und Heilandes, durch den Gottes heiliges Wesen am vollständigsten und deutlichsten offenbart, und das übersinnliche Reich Gottes, die wahre Kirche, als eine sittlich-religiöse Heilsanstalt in der Gemeinschaft aller an ihn wahrhaft Glaubenden begründet worden ist, und durch den eben deshalb die Hilfsbedürftigkeit des sittlichen Menschen am gewissesten befriedigt wird. In den Systemen des Idealismus wird allerdings die Hilfsbedürftigkeit des sittlichen Menschen nicht anerkannt; denn der absolut freie Wille, den sie annehmen, bedarf zu seiner Ergänzung, zu seinem Heile keines höheren Beistandes und ist für jede Bestimmung von außen her unzugänglich (Einleitung i. d. allg. Pädagogik, § 3). Daher konnte auch KANT das Gebet zu Gott für einen Fetischdienst und eine beschämende Handlung erklären, und die Bedeutung des öffentlichen christlichen Kultus verkennen. Die heilige Schrift aber bezeichnet jene fromme, gläubige Gesinnung, welche die religiöse Form der Sittlichkeit ist, auch als die Liebe zu Gott und zu Christus, welche zugleich die Liebe zu den Menschen ist. Der Fromme in diesem eminenten, christlichen Sinne schaut nun wohl in Gott und in Christus, indem er einer idealen Einheit mit ihnen, einer Übereinstimmung mit ihrem Willen zustrebt, dieselben für alles Wollen und Thun vorbildlichen Willensverhältnisse an, die der Tugendhafte in den abstrakten Ideen des Guten anschaut, und wenn Tugend und Frömmigkeit sich in einer Person vereinigen, so verschmelzen die beiden Anschauungen mit einander, ohne daß etwa ein neues ethisches Verhältnis entsteht. Aber der Fromme schaut die Willensverhältnisse in Gott und in Christus als den konkreten Gestalten, in denen sich die Ideen lebendig zeigen und die folglich nicht, wie die KANT'sche Gestalt von Christus, bloß personifizierte Ideale sind, immer nur vermittels der Ideen des Guten an, die dem Menschen gleichsam erst ein Auge für das göttliche Wesen verleihen — nach GOETHES bekanntem, einem griechischen Vorbilde nachgedichteten, freilich nicht in falschem Sinne zu verstehenden Worte: Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nicht erblicken, und wär' nicht in uns Gottes Kraft, wie könnt' uns Göttliches entzücken? oder nach Kants Ausspruch in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: Selbst der Heilige des Evangeliums muß zuvor mit unserem Ideale der sittlichen Vollkommenheit

verglichen werden, ehe man ihn dafür erkennt. Jene Ideen des Guten tragen nämlich ihre Gültigkeit in sich selbst, und lassen sich nicht durch andere Gründe, auch nicht durch den Willen Gottes stützen, wiewohl sie sich aus letzterem ableiten lassen, sobald er selbst hinreichend bestimmt ist. Sie sind vielmehr die ersten festen Anfangspunkte für die Überzeugung von der Wahrheit des Christentumes, insofern sie in dieser wieder erkannt werden (das *testimonium internum s. spiritus sancti* bei den alten Dogmatikern). Freilich sind sie nicht etwa in einer bei dem Individuum oder der menschlichen Gattung ursprünglich vorhandenen menschlichen Vernunft vorgebildet, so daß diese bei der Auffassung leiten, oder sich geschichtlich daraus entwickeln könnte, und die Urteile und Maßstäbe, die sie enthalten, werden auch nicht in KANT'scher Weise durch eine solche Vernunft vorgeschrieben. Es führt überhaupt eine theoretische Betrachtung, eine Untersuchung des Seins und Geschehens zur ethischen Beurteilung nicht hin. Die spinozistischen Systeme des absoluten Idealismus, welche nur die theoretische Betrachtungsweise und auch jene menschliche Vernunftanlage kennen, können daher auf konsequente Weise den Inhalt der ethischen Begriffe nicht finden, und da von diesem die Einsicht in die christliche Wahrheit abhängt, verirren sie sich notwendig auf dem Gebiete des Christentumes, ganz abgesehen davon, daß ihre Theorie in vielen Punkten, z. B. in Bezug auf individuelle Unsterblichkeit als Voraussetzung eines Jenseits, der theoretischen Vorstellung des Christentumes widerstreitet. Während aber die absolute Würde der sittlichen Ideen an sich selbst feststeht, gestattet die Art, wie sie entstehen, recht wohl die Annahme des Glaubens, daß sie ohne die göttliche Offenbarung des Christentumes in ihrer Reinheit und Vollständigkeit den Menschen gar nicht bewußt worden wären. Auf der anderen Seite scheint auch außer dem, was z. B. STRAUSS, das Leben Jesu für das deutsche Volk, S. 167 f. angiebt, zu der „Erfüllung der Zeit", von der die heilige Schrift das Erscheinen des Herrn auf der Erde abhängig macht (Galat. 4, 4), vor allem gehört zu haben, daß jene Ideen, welche auch nach der Schrift (Röm. 2, 14; 15) in der Form des Gesetzes, also noch nicht in voller Reinheit, schon ein Eigentum der Heiden sind, da, wo das Christentum zunächst auftreten sollte, zu hinreichender Klarheit gebracht waren. Der Fromme besitzt aber immer mehr als der Tugendhafte. Er besitzt nämlich zugleich die stärkste Kraft zur Vollbringung des Guten, weil er vermöge seines Glaubens überzeugt ist, daß die Veranstaltungen der göttlichen Vorsehung ihn bei der Verwirklichung des Guten unterstützen, — im Wissen liegt dagegen kein Trost, — und weil der Glaube an die wirklichen Personen von Gott und Christus naturgemäß stärker wirkt als die Wahrheit *in abstracto*, d. i. stärker als die Vorstellung des Tugendbegriffes, obwohl auch in diesem (im Ideale des Weisen bei den Alten oder in einem bloß idealen Christus) das Ideal für den Willen einer Person konzentriert angeschaut wird, dessen verschiedene Seiten durch die Ideen vereinzelt werden. Daher muß auch selbst der Sittliche, solange er den religiösen Glauben noch nicht hat, von sich bekennen, wenn er seinen Zustand vollständig überblickt und aufrichtig ist: „Wollen habe ich wohl, aber vollbringen das Gute finde ich nicht", (vgl. ZILLERS Ethik 452 f.) und umgekehrt, nachdem der Glaube in ihm Kraft gewonnen hat: „ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht, Christus", der auch in dieser Beziehung das Amt der Vermittelung hat und darum von sich selbst bekennt: „ohne mich könnt ihr nichts". Obwohl sonach Unglaube nicht notwendig zusammenfällt

mit Unsittlichkeit, so kann doch die Wissenschaft und namentlich die philosophische Sittenlehre einen Ersatz für die Religion nicht gewähren, so oft man ihn auch im Altertume sowohl, als in den christlichen Zeiten darin suchte. Aus dem obigen ist endlich für den praktischen Religionsunterricht die pädagogische Notwendigkeit abzuleiten, daß der der schulmäßigen Theorie der christlichen Wahrheit, d. i. der Geschichte des Reiches Gottes und der aus ihr zu gewinnenden dogmatischen Lehre, eine natürliche Religionslehre und eine rein ethische Lehre vorausgeben muß, obwohl jene nach den Anforderungen durch Eingewöhnung der Jugend in den christlichen Gedankenkreis und in die christliche Sitte von Anfang an vorbereitet werden muß.

Darum nannten auch unsere Vorfahren die Schulen, die dazu mitzuwirken haben, mit Recht Werkstätten des Geistes Gottes, und der Lehrer hat sich da, wo er zugleich erziehen soll, sehr zu hüten, daß er nicht durch seine Schuld zum Lehrmeister herabsinke, und seine Zöglinge zu Lehrlingen herabdrücke, die Erziehungsanstalt aber zur bloßen Lehranstalt mache.[1] Er darf nicht allen Wünschen und Anforderungen, die an ihn gerichtet werden, zu genügen suchen. Namentlich hat er der Zumutung der Eltern zu widerstehen, nur ein Stundengeber[2] für ihre Kinder zu sein, und er muß der Meinung entgegentreten, als ob die Erziehungsanstalt nichts anderes sei als ein Institut des Verkehres oder der öffentlichen Verwaltung, das ein jeder wohl mit Unterordnung unter die für die Benutzung aufgestellten Verhaltungsregeln benutzt, wie es sein Nutzen oder seine Neigung, eine äußere Notwendigkeit oder irgend ein einseitiger Zweck mit sich bringt, ohne jedoch darum den Leitern des Institutes einen Einfluß auf das Ganze seiner Person und seiner Lebenszwecke einzuräumen. Dem Erziehungslehrer gegenüber und in der Mitte einer Erziehungsanstalt ist der Lernende immer ein ganzer Mensch, dessen Geistesfortschritte nicht abgesondert gedacht werden dürfen von seinen Fortschritten oder Rückschritten auf dem Wege zur Erfüllung seiner moralisch-religiösen Bestimmung. Als bloße Abrichtungsanstalt für ein Gewerbe oder zum Fortkommen darf sich also eine Erziehungsschule nicht ansehen oder behandeln lassen, und wenn auch viele Familien, die keinen Begriff von wahrer Bildung haben,[3] nicht mehr verlangen sollten, als daß ihre Ange-

[1] Es ist eine Herabsetzung für ein Gymnasium, sagt Stoy in der Encyklopädie S. 55, wenn für seinen Lehrplan keine andere oder keine höhere Empfehlung beigebracht werden kann, als die, daß mittels desselben die Jugend zur Übernahme von aller Art Ämtern und Berufskreisen allgemeine Vorbildung erhalte.

[2] Es ist das ein Ausdruck von Pestalozzi.

[3] Es gilt hier das Wort von Goethe: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um Bildung zu thun. Viele wollen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden oder ein Rezept zu irgend einer Art von Glückseligkeit.“

hörigen in der Erziehungsschule mancherlei Nützliches und Brauchbares lernten, so darf doch diese einem solchen Verlangen nicht entgegenkommen. Es kann auch da, wo der Begriff des erziehenden Unterrichtes festgehalten wird, niemand ein guter Lehrer sein, ohne daß er zugleich ein tüchtiger Erzieher wäre. Sein Wissen, seine Geschicklichkeit allein entscheiden nicht über seine pädagogische Befähigung, und dieselbe läßt sich durch anderweitige wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen nicht ersetzen. Es ist wohl viel daran gelegen, daß dem Zöglinge nicht das Wissen mangele, weil durch dieses das Wollen, an dem der Wert der Person haftet, entsteht. Aus demselben Grunde ist nicht weniger daran gelegen, daß Kunst und Fertigkeit in das Wissen des Zöglinges hineinkomme, oder vielmehr daraus hervorgehe, weil es nicht ein starres, unlebendiges Wissen sein darf, wenn es dem Menschen zum Heile und zur Seligkeit dienen soll. Aber zunächst widerstrebt es dem erziehenden Unterrichte, ein abgeschlossenes System von Lehrsätzen, Lehrformeln und Kunstregeln zu überliefern, wie es dem Kenner der Wissenschaft und Kunst vorschwebt, und wie es derjenige nötig hat, der darin gleichfalls Gewandtheit und gediegene Erkenntnis besitzen soll. Der erziehende Unterricht sucht vielmehr den Lernenden im Hinblicke auf das Ideal der Persönlichkeit, welches ein Sterblicher niemals vollständig erreichen kann, in eine fortschreitende Bewegung hineinzubringen, die ihr Ziel im Unendlichen findet, und in welcher er selbst nie stille steht, sondern unermüdet thätig ist. Alsdann gelten das Wissen, auch das gelehrte, und die Kunstfertigkeit an sich dem erziehenden Lehrer nichts. Die Wissenschaft oder Kunst als solche zu lehren samt den Imperativen der Geschicklichkeit,[1] die daraus für die Erreichung irgend eines praktischen Zweckes entspringen, das ist Sache der Fachschule und Sache der Männer, die Lehrer, aber nicht zugleich Erzieher sind. Wenn dagegen der Erzieher durch seinen Unterricht auf Fertigkeiten hinarbeitet, so muß das in irgend einer Beziehung zu den Lehrmitteln gehören, deren die Zöglinge bedürfen, um zur Sittlichkeit und zum Glauben sich zu erheben. Ihm sind ein bloßes Lesen-, Schreib- und Rechnen-Können keine Bildung. „Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne sittlichen Charakter, Wissen ohne Gewissen“ gelten ihm nichts. Er will nicht, wenn er die Zöglinge mit einer Wissenschaft oder Kunst, wie mit Philologie oder der Mathematik oder der Musik beschäftigt, aus ihnen Kenner, Gelehrte

[1] Es ist das ein KANT'scher Ausdruck.

oder Künstler eines besonderen Faches machen. Er will sie nicht mit den unzähligen Vorteilen ausrüsten, welche der Mann von Fach genießt, welche z. B. die Mathematik für die Technik, für die Kriegswissenschaft, oder welche die Philologie durch die Vergleichung vieler Sprachen vielleicht sogar für die Kenntnis der Zustände des Menschengeschlechtes in der vorgeschichtlichen Zeit gewährt, in die kein Zeugnis der Litteratur, kein Denkmal der Kunst hineinreicht. Um alles dieses hat sich der erziehende Unterricht nicht zu bekümmern, und wenn daher in Schulen, in denen ein solcher Unterricht herrschen sollte, im vorigen Jahrhunderte, um von dem gegenwärtigen zu schweigen, bei den Humanitätsstudien auf die Heranbildung von Gelehrten hingearbeitet, wenn das Latein z. B. in jenen Schulen so betrieben wurde, als ob jeder Zögling ein Professor der Philologie werden, oder jede lateinische Schule eine Pflanzschule für Philologen, ja für Linguisten sein sollte, so machte es ihnen Basedow mit Recht zum Vorwurfe, obgleich das, was er substituieren wollte, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aus auch nicht zu billigen ist. Wir müssen, indem wir jenem Verwerfungsurteile zustimmen, sagen: die Richtung auf Gelehrsamkeit und gelehrte Bildung, und die Heranbildung oder Hinneigung zu einem Fachstudium, z. B. in sprachlichen und kritischen Erörterungen hervortretend, die bloß für Philologen, oder in Anwendungen des mathematischen Wissens, die bloß für Techniker angemessen sind, ist dem erziehenden Unterrichte darum fremd, weil in ihn eine Wissenschaft oder Kunst, eine fremde Litteratur und Sprache nur insoweit als Lehrgegenstand hineingehören kann, als sie irgendwie in den Plan eingreift, den Zögling zu einem tugendhaften Menschen zu machen, und sein Inneres annäherungsweise nach dem wahrhaft konkreten Christusideale umzuschaffen. Diesem Zwecke muss alles, was der Erkenntnis oder der Teilnahme des Zöglinges dargeboten, alles, wofür er geübt wird, dienstbar sein, und jeder Unterrichtsgegenstand erhält erst durch die Beziehung auf diesen Zweck hin seine wahre Bedeutung, er muß, wie der Apostel[1] vom Gesetze sagt, ein παιδαγωγὸς εἰς Χριστὸν sein. Es darf keine Erziehungsschule geben, die gleich der Fachuniversität

[1] Die Wissenschaft, die um ihrer selbst, und nicht um anderer Zwecke willen betrieben werden soll, büßt dadurch nichts von ihrer Würde ein, daß sie zugleich anderen würdigen Zwecken dient, und von ihren Kennern für diese Zwecke benutzt wird, denn ihren unmittelbaren Wert behält sie, auch wenn sie daneben noch einen mittelbaren erlangt. Daher konnte auch ein

reine Wissenschaftsanstalt wäre und in der die Studien auf rein wissenschaftliche Weise betrieben würden.[1] Das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist allerdings auch der Humanismus. Aber er ist es nicht nach dem verworrenen Begriffe, der vom Philanthropinismus aufgestellt wurde, und der teils sehr verschiedenartige, teils absolut verwerfliche Elemente in sich enthält. Er ist es auch nicht in dem zwar einfachen, aber in höchstem Grade beschränkten Sinne der humanistischen Schule, die NIETHAMMER obendrein ohne gründliche Einsicht in die Theorie, die Geschichte oder auch nur den damaligen Thatbestand des Erziehungswesens zu verteidigen und zu rechtfertigen suchte. Das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist vielmehr der Humanismus, für welchen im Zeitalter der Reformation viele gelehrte Schulen[2] und allmählich[3] auch Volksschulen (deutsche Schulen) gegründet oder umgestaltet wurden, welcher damals zugleich in die Universitäten als ein neu belebender Geist eindrang, und in dessen Sinne nachher AUG. HERM. FRANCKE, der Stifter des Waisenhauses in Halle, mit SPENER das Werk der Reformation aufnehmend und in der Erziehung fortsetzend, und dadurch eine Anregung für weite Kreise gebend, wirkte.

(Zur Geschichte des deutschen Schulwesens.) Den echten Humanismus kannten allerdings, wie das ältere Judentum, so in den christlichen Kreisen schon vor der Reformation die Hieronymiter (RUHKOPF, l. c. S. 225) und hatten ihn mit der klassischen Gelehrsamkeit in Verbindung gesetzt. Auch manche ketzerische Sekten der katholischen Kirche scheinen dahin inkliniert zu haben. Außerdem war damals die religiöse Seite des Unterrichtes sowohl in den rein geistlichen, wie in den von der Geistlichkeit unabhängigen Schulen, welche hier und da allmählich entstanden (RUHKOPF, l. c. S. 97), fast nur auf die äussere Gemeinschaft mit der Kirche berechnet, und darüber gingen an sich auch die Bestrebungen der Evangelischen nicht hinaus, als sie das Bedürfnis einer Vorbereitung für den Konfirmandenunterricht und einer Grundlage für eine streng konfessionelle, die Zukunft der Konfession sichernde Bildung zu diesem Zwecke zu befriedigen suchten. Indes führte der Geist der evangelischen Kirche, welcher für die einzelne Seele als

---

Gelehrter wie GRONOVIUS an NIC. HEINSIUS schreiben: *ego a prima aetate in lectione veterum id potissimum habui, ut mei mores emendarentur.* Ohnehin sucht der erziehende Unterricht innerhalb jedes einzelnen Studiums ein solches wissenschaftliches Streben zu erzeugen, das nach § 18 auch einen absoluten Wert hat.

[1] Galat. 3, 24.

[2] Für den echten Humanismus wirkte vor allem TROTZENDORF in Goldberg (RUHKOPF, l. c. S. 355 f.).

[3] HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I. S. 8.

solche gesorgt sehen will, und dadurch der Erziehung entgegen kömmt, mit Notwendigkeit zu dem Erziehungsunterrichte hin, während die katholische Kirche bei allen Verbesserungen des Unterrichtes, wie denen der Jesuiten (Ruhkopf, l. c. S. 376 f.), von ihrem Prinzipe, daß der einzelne vorzugsweise als Glied der äußeren Kirche oder als außerhalb derselben stehend in Betracht komme, wie im antiken Staate nur als Bürger oder Nichtbürger, erst abfallen mußte, um sich dem pädagogischen Unterrichte anzunähern. Jenen Geist, den Geist des echten Christentumes, das den Menschen als Menschen nimmt und vor allem das allgemein Menschliche, jedoch ohne Aufhebung seiner individuellen Bestimmtheit (1. Kor. 12, 4—11) an ihm hervorhebt, erneuerte im evangelischen Deutschland, leider unter Einmischung von mancherlei Aberglauben, nachmals der Pietismus Speners, nachdem er durch die vorangegangenen dogmatischen Streitigkeiten, zum größten Teile Nachklänge des durch die Altertumsstudien und die Reformation nicht völlig überwundenen Scholasticismus, abhanden gekommen war (Ruhkopf, l. c. S. 385), und das führte auch naturgemäß (in Francke) zur Wiederbelebung des pädagogischen Unterrichtes. Abgesehen von jenem Geiste, ohne welchen es eine Erziehungsschule gar nicht geben kann (die frühere Zeit kannte in der That nur Standesschulen), waren die Schulordnungen Luthers und Melanchthons allerdings nicht wesentlich verschieden von denen der Kloster- und Stiftsschulen, die durch das Wiedererwachen der altklassischen Litteratur und die Reformation ihrem Verfall entgegengeführt worden waren. Ja die Schulordnung Sturms reagierte sogar gegen das reformatorische Ziel des Erziehungsunterrichtes; denn sie behandelte manche Unterrichtsstoffe nicht als Mittel für die sittlich-religiöse Charakterbildung (Ruhkopf, l. c. S. 365), sondern als Gegenstände von selbständigem Werte und den Religionsunterricht ließ sie, wie es nachmals auch in den Philanthropinen geschah, nicht sogleich mit der ersten Schulklasse beginnen (Ruhkopf, l. c. S. 368), und zwar in ausdrücklichem Gegensatze zu den zugleich das Schulwesen in sich begreifenden Kirchenordnungen Kursachsens, Braunschweigs, Württembergs, welche als Vorbild für das übrige Deutschland gedient hatten. Das Beispiel Sturms wirkte auch auf die späteren Unterrichtssysteme fort, anfangs in bewußter, nachmals aber in traditioneller Weise, und seit dem 18. Jahrhunderte in Verbindung mit Rousseaus Prinzip, die Natur als Gesetzgeberin für den Zweck der Erziehung anzusehen. So ist es gekommen, daß jetzt die Meinung herrscht, die meisten Unterrichtsgegenstände seien von dem sittlich-religiösen Zwecke des Ganzen nicht abhängig, und in der That befindet man sich leicht in Verlegenheit, wenn so heterogene und anscheinend so selbständige Unterrichtsgegenstände, wie sie neben der Religions- und Sittenlehre stehen, zu jenem Zwecke in ein wirkliches Verhältnis der Unterordnung treten sollen. Die Entwickelung des pädagogischen Volksschulwesens in den evangelischen Ländern wurde überdies anfangs durch die aus früherer Zeit herstammende Meinung, in der man befangen war (Ruhkopf, l. c. S. 319 f.), aufgehalten, durch die Meinung, auch der Jugendunterricht der unteren Volksklasse müsse, soweit er über das Bedürfnis einer Verbindung der Laien mit der Kirche hinausreiche, ausschließlich im Dienste der geistlichen und gelehrten Bildung stehen; denn diese haben von früh an durch den Jugendunterricht gefördert werden sollen, so schon in den Klosterschulen der Benediktiner (Ruhkopf, l. c. S. 8) sowie in den Dom- und Stiftsschulen (ib. S. 19 f.) von den Zeiten des Bonifacius und Karls des Großen her, ebenso seit der Gründung der nichtdeutschen Universitäten und der Hebung der Städte in den Schulen der zu den

Bettelmönchen gehörenden Dominikaner (Prediger) und Franziskaner oder Minoriten (ib. 75), ja sogar in den von der Geistlichkeit unabhängigen städtischen Lateinschulen (ib. 97 und 135). An eine eigentümliche Entwickelung des Volksschulwesens dachte zuerst Herr von ROCHOW. In der neueren Zeit war sogar der Geist des Christentumes und der evangelischen Kirche, welcher vor allem nach dem Seelenheile jedes Einzelnen gefragt wissen will, durch die Systeme des absoluten Idealismus und Pantheismus von SCHELLING, HEGEL und SCHLEIERMACHER bedroht; denn darin sollte wiederum die Gesinnung, der Wert des Einzelnen hinter der Gestaltung der Gesellschaft, ja der Welt zurücktreten. Diese antipädagogische Auffassung wirkte leider auch auf FRÖBEL fort.

Es ist die echt christliche Gesinnung, der die moralische Würde, das göttliche Urbild der Menschheit, welches zugleich Gottes Ebenbild ist, als zu realisierendes Musterbild vorschwebt, und durch welche sich der Zögling des Menschen Sohn, der Gottes Sohn ist, dem ewigen, allgemeingültigen Ideal des sittlich-religiösen Menschen annähert, und die Kindschaft bei Gott erwirbt. Es ist die allgemeine Menschenbildung, die Menschheit (Humanität) in ihrem höchsten idealen Sinne, bei deren Verwirklichung aber, wie sich zeigen wird, die Bildungsmittel weder der humanistischen Schule noch des Philanthropinismus geradehin ausgeschlossen sind; denn das Christentum schliesst sich an alles rein Menschliche an. Indem der Erziehungsunterricht nach diesem Ziele trachtet, und alles, was einen Menschen dafür bilden kann, d. i. jedes Humanitätsstudium benutzt, sorgt er nicht für die besondere Geschicklichkeit, die zu einer einzelnen Arbeit, zu einem einzelnen Geschäfte fähig macht, er sucht nicht das besondere darzubieten, was die einzelnen verlangen, insofern sie ein bestimmtes Talent. eine bestimmte Vorliebe und Neigung haben. Er will nicht für die Pflege von Neigungen und Liebhabereien, für die Ausbildung von Talenten und Genies arbeiten. Er will nicht einem bestimmten Stande und Berufe entgegenführen, und sucht nicht der Kenntnisse und Fertigkeiten teilhaftig zu machen, die dazu gehören und dafür förderlich sind. Er will den Zögling nicht für eine besondere Art des menschlichen Daseins und Wirkens oder für ein besonderes Lebensverhältnis, nicht für den gegenwärtigen oder zukünftigen gesellschaftlichen Zustand, nicht für eine einzelne Sphäre, nicht für eine bestimmte Stellung und Thätigkeit in der Gesellschaft vorbereiten und heranbilden, auch nicht für ein einzelnes philosophisches oder politisches System, ja nicht einmal für eine positive Religion oder für eine einzelne religiöse Partei und Lehre, insoweit diese nach der Individualität des Stifters oder nationell, nach Raum und Zeit beschränkte Grundsätze überliefern. Beim erziehenden

Unterrichte handelt es sich vielmehr um eine Ausbildung des ganzen Menschen, von welchem der nicht zugleich erziehende Unterricht immer nur einzelne Seiten hervorhebt und kultiviert, indem er bloß etwas am Menschen bildet. Durch den erziehenden Unterricht soll der Zögling überhaupt menschlich gemacht werden, er soll zu seiner Veredlung eine Gesamtbildung, eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der sittlichen und religiösen Interessen steht, und nicht an gewisse Stände geknüpft ist, erwerben, was er übrigens auch werden, und in welche Gemeinschaft er eintreten mag.[1] Statt einer Lese-, Schreib-, Rechnen-, Katechismus- oder irgend einer anderen Art von Lernschule muß die Erziehungsschule, wie es Pestalozzi ausdrückte,[2] eine Menschenschule sein, und zwar soll die Volks- und Realschule so gut wie das Gymnasium eine Schule der Humanität sein. Der pädagogische Unterricht hat demnach schon in Rücksicht auf den Umfang der Bildung eine dem nicht pädagogischen ganz entgegengesetzte Tendenz. Denn während dieser bei dem Lernenden eine spezielle Bildung beabsichtigt, eine Unterweisung in bestimmten Studien und Geschicklichkeiten, sucht ihm jener eine allgemeine, d. i. eine allen Menschen gemeinsame Bildung zu geben. Er sucht also die Bildung zu verallgemeinern, er fordert allgemeine Bildungsanstalten, er strebt nach einer über alle besonderen Verhältnisse hinausliegenden, wiewohl diese Verhältnisse nicht nivellierenden, allgemeinen Volksbildung, während z. B. die Humanisten vor und nach der Reformation bei ihrem Streben nach Verbreitung gelehrter Bildung, auf welche sie die Bildung beschränkten, an eine Bildung der unteren Volksklassen nicht dachten. Daher gehören aber auch die Zeiten, in denen allgemeine Menschenbildung verkündigt und gefordert wird, und die Männer, die dafür wirken, besonders wenn sie, wie Pestalozzi, von dem echt pädagogischen Geiste aufopfernder Menschenliebe erfüllt sind — solche Zeiten und solche Männer gehören zu den epochemachenden in der Kulturgeschichte des einzelnen Volkes nicht nur, sondern auch des Menschengeschlechtes; denn die allgemeine Bildung gehört in der That nicht dem einzelnen Volke oder Staate an, sondern ist eine Angelegenheit der Menschheit. Auch Basedow tadelte es, indem er den Grundsätzen Rousseaus

[1] Dahin gehört es z. B. auch, wie sich zeigen wird, wenn der Zeichenunterricht nicht Maler oder Manufakturzeichner heranzubilden, sondern Auge und Hand der Schüler zu üben, und ihren Sinn für Ebenmaß und schöne Formen zu kultivieren sucht.

[2] Pestalozzis ges. Werke, V. S. 253.

nachfolgte und wahre Menschen bilden wollte, daß man zu seiner Zeit nur Mitglieder eines bestimmten Standes und Berufsarbeiter auszubilden suche. Er forderte nicht minder, daß die Religion ohne Rücksicht auf Religionsparteien gelehrt werde. Das letztere forderte er, obgleich, wie aus dem Früheren hervorgeht, selbst bei denen, die nicht in den äußeren Verband der christlichen Kirche eingeschlossen sind, ein Erziehungsunterricht ohne wesentlich christlichen Geist nicht möglich ist.[1] Er forderte es in der irrigen Voraussetzung, daß nicht bloß die konfessionellen Verschiedenheiten innerhalb der christlichen Kirche, sondern auch die Unterschiede zwischen den christlichen und nichtchristlichen Religionsgesellschaften, abgesehen von dem Keim der natürlichen Religion (der nicht mehr als den auf den Abhängigkeitsgefühlen beruhenden Glauben an irgend ein göttliches Wesen und die darauf beruhenden Gesinnungen in sich enthalten kann), von der Erziehung als etwas Gleichgültiges und soviel als möglich Zurückzudrängendes zu behandeln seien, und noch heute fordert man es häufig, weil man dieselbe Voraussetzung macht, und insbesondere die Meinung über die Bedeutung des Unterschiedes zwischen den christlichen und nichtchristlichen Religionsgesellschaften mit Nathan dem Weisen durch die grundlose Behauptung zu stützen glaubt, die positiven, historischen Lehren des Christentumes, denen gegenüber es „keinen Juden noch Griechen" giebt,[2] gehörten nicht zur allgemeinen Bildung, und hätten keinen Anspruch auf allgemeine Geltung und Anerkennung, sondern seien ein Teil von dem Besonderen, was der erziehende Unterricht seiner universalistischen Tendenz gemäß auszuschließen hätte.

(Zur Form der Bibel.) Was die Form anlangt, in welcher uns die biblische Lehre dargeboten wird und unter welcher wir die nichtsystematische Darstellung wie die sprachliche und psychologische Anschauungsweise zusammenfassen, so ist es wahr, daß sie nicht in demselben Sinne eine allgemeine Bedeutung hat, in welchem dieselbe dem sittlich-religiösen Inhalt in seiner ganzen Ausdehnung zukömmt, d. i. nicht in dem Sinne, daß sie sich nicht für bestimmte Zwecke ohne Nachteil mit einer anderen ver-

[1] Hier gilt das Wort von Ramsauer in der „Skizze meines Lebens", S. 86: „Von Heiden und Mohammedanern (die das wirklich ihrer Gesinnung nach sind) kann man gar nicht sagen, daß sie ihre Kinder erziehen." Es steht auch schlimm um eine Anstalt, wenn die Befreiung vom Religionsunterrichte, die einem Zöglinge von einer anderen Konfession gewährt wird, ihn zugleich außer Berührung mit ihrem religiösen Geiste zu setzen vermag.

[2] Gal. 3, 28.

tauschen ließe, und es wird daher z. B. ebensowenig gelingen, die biblische Darstellungsweise für naturwissenschaftliche Gegenstände zur Norm für die Naturwissenschaften zu machen, als es gelingen wird, die psychologische Auffassung der Bibel in den Rang einer allgemein wissenschaftlichen zu erheben, obgleich es namentlich an psychologischer Einsicht gewiß nicht fehlt, und selbst mancher tiefe Blick in den Zusammenhang und die Ursachen der geistigen Erscheinungen vorkommt. In der That muß die Autorität der Bibel auf sittlich-religiöse Wahrheiten beschränkt werden, was man auch eingesehen hat, seitdem die bekannte Hypothese von Copernicus aufgestellt worden ist, die durch Kepler und Newton ihre mathematisch-physikalische Begründung erhalten hat. Aber selbst die biblische Form als eine für alle zugängliche und verständliche scheint eine universalistische Bedeutung zu haben, und eine Bedingung für das Allgemeinwerden des Lehrinhaltes zu sein; denn ohne sie würden unsere heiligen Urkunden wohl nicht die Träger einer allgemeinen Religion und die Mittelpunkte einer Gemeinschaft sein können, in der alle Völker der Erde unter Einem Hirten sich vereinigen sollen. Es scheint daher auch nichts im Wege zu stehen, an eine solche Prädestination der Form zu glauben, daß die Abfassung und Zusammensetzung der Schrift dem Zwecke, die Menschheit durch das biblische Wort zur reinsten und kräftigsten Sittlichkeit zu erheben, genau entspricht. Wenn sich nun gerade an die Form trotz aller historisch-kritischen Forschungen die mannigfachsten Zweifel anknüpfen, z. B. in betreff der Echtheit der Überlieferung und der Glaubwürdigkeit des Überlieferten, in Bezug auf die Zeit der Abfassung der biblischen Schriften und die Personen ihrer Verfasser, in Bezug auf Einheit oder Nichteinheit einer Schrift oder eines ihrer Teile, in Bezug auf die Fragen, ob eine Darstellung in eigentlichem oder metaphorischem Sinne zu nehmen sei, ob es sich um einen Vorgang des Bewußtseins oder eine äußere Erscheinung handele, ob eine Lehre, eine Erzählung einen allgemeingültigen Inhalt habe oder bloß die Ansicht, die Überzeugung des Zeitalters ausspreche, wenn uns über alles dergleichen nicht der vollkommen deutliche Zusammenhang der Schrift mit den göttlichen Veranstaltungen hinweghebt, so weist das nur auf die Natur des Glaubens hin, dessen Inhalt im Unterschiede vom Inhalte des absoluten Wissens einer apodiktischen, demonstrativen Gewißheit entbehrt, und Momente zum Bezweifeln immer zurückläßt. Um so gewisser bleibt allerdings das Ethisch-Religiöse, wovon unser Heil abhängt, ein Gegenstand fortgesetzten Nachdenkens und fortgesetzter Untersuchung. Um so reiner wirkt auch bei den Gegenständen der Bibel das Wohlgefallen am Guten, statt durch die göttliche Autorität zurückgedrängt zu werden, und um so leichter kann folglich bei dem Menschen ein sittlicher Gehorsam entstehen anstatt eines toten Dogmatismus oder eines bloß gesetzlichen Handelns oder eines Haftens an wirklichen oder eingebildeten äußeren Thatsachen, die den Willen nicht heiligen. Daher scheint die Beschränktheit unserer religiösen Erkenntnis und die Unmöglichkeit, in der Geschichte und Lehre der Bibel über Thatsächliches zu unzweifelhafter Entscheidung zu gelangen, sogar selbst zu den göttlichen Veranstaltungen zu gehören, welche den sittlichen Endzweck der Welt zu fördern bestimmt sind. Wir aber werden weiterhin nachzuweisen haben, daß die Bibel nicht bloß die Hauptquelle der Religions- und Sittenlehre für die Schule sein muß, sondern daß alle Profangeschichte und Profanlektüre teils der biblischen Geschichte parallel laufen, teils diese für das Bewußtsein des Schülers vorbereiten oder aus ihr gleichsam hervorgehen sollte. Wir werden ferner nach-

weisen, daß diese Anordnung auch auf den Gang der übrigen Schulwissenschaften einen entscheidenden Einfluß gewinnen sollte. Eine solche innere Durchbildung des Unterrichtes muß mit der Herstellung einer äußeren Schulverfassung, die mit der Kirche in Zusammenhang steht, Hand in Hand gehen. Ohne jene hat diese für die Verbindung zwischen Schule und Kirche nicht allzu viel Bedeutung; denn der Zusammenhang mit der Kirche ist innerhalb der Schule dann nur auf den Religionsunterricht und die Persönlichkeit des Lehrers gestellt und beide können erst volle Wirkung haben, wenn sie von der Gesamtrichtung der Schule getragen werden.

Nur das ist zuzugestehen, daß durch den Erzieher, da er bloß den einzelnen als solchen zu bilden hat, keine unmittelbare Einführung in die christliche Gemeinschaft, in das Reich Gottes im eigentlichen Sinne geschehen kann. Der Zögling der erziehenden Schule soll sich als solcher noch nicht als ein Glied des Reiches Gottes fühlen, und umgekehrt darf weder Taufe noch Konfirmation als ein pädagogischer Akt gelten. Der Eintritt in die Gesellschaft muß immer dem Erzogenen überlassen bleiben, und wenn sie sich auch ihrerseits ihres künftigen Mitgliedes zu seinem eigenen Heile frühzeitig zu bemächtigen sucht, wie sie es wirklich durch die Vermittelung der Familie thut, und obgleich die Schule schon im voraus dafür sorgt, daß dem Zöglinge nicht einmal die gesellschaftliche Bildung fehle.[1] Es werden sich auch die Schwierigkeiten, Schülern verschiedener Konfession in Notfällen gleichzeitig einen segensreichen, die Verschiedenheiten beachtenden Religionsunterricht zu erteilen, gar sehr vermindern, wenn nur erst das Christentum im philosophischen Geiste vollständig bearbeitet ist, wenn das, was als Geschichtliches und äußerlich Thatsächliches bei dem Christentume auftritt, hinter den Inhalt seiner Lehre zurückgestellt und alles Theoretische nicht im Geiste überwundener philosophischer Standpunkte aufgefasst wird, auf denen die moderne Theologie durchgehends steht.[2] Hieraus muß sogar einmal der echte Geist der Irenik hervorgehen. Statt hieran zu denken, huldigte Basedow

[1] Jahrb. für wiss. Pädagogik 1881, S. 117.

[2] Gar viele konfessionelle und allgemein dogmatische Schwierigkeiten, glauben wir, werden sich heben, wenn ihrer Behandlung namentlich die neuere Metaphysik und Psychologie, die neuere Ethik und Religions-Philosophie zu Grunde gelegt werden und überhaupt der umgestaltende Einfluß des philosophischen Realismus durchgedrungen ist. Der neuere philosophische Realismus hat auch von Anfang an ein Hinstreben zu den positiven Lehren des Christentumes bewiesen, und werden nur seine Prinzipien weit genug fortgeführt, so muß daraus eine Umgestaltung unserer Dogmatik hervorgehen, und zwar nicht etwa eine solche, wobei ihrem Gehalte nach Art des absoluten Idealismus etwas ganz anderes substituiert wird, als die heilige Schrift im Sinne hatte.

und seine Schule dem Grundsatze SENECAS: *non scholae, sed vitae discendum,* der Unterricht sollte ebenso, wie nach der Meinung des Herrn VON ROCHOW,[1] den Lernenden unmittelbar Praktisches und Gemeinnütziges geben, er sollte zur Hebung und Förderung des Erwerbfleißes hinleiten, und in diesem Sinne sollte er namentlich auch die Realien und das Zeichnen pflegen. Dagegen wurde alles, wovon im späteren Leben kein Gebrauch zu machen sei, als unnütz wo möglich abgewiesen, und wo das nicht möglich schien, aufs äußerste beschränkt. Allein der pädagogische Unterricht muß die Zumutung schlechthin ablehnen, wie die humanistische Schule am deutlichsten einsah — denn auch die Schule des FRANCKE'schen Pietismus traf in dem Streben nach nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten mit dem Philanthropinismus zusammen[2] — die Zumutung, den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu dienen, und um seiner Nützlichkeit willen bei der Jugend Eingang zu finden. Er darf nicht danach fragen, von welchem allgemeinen Nutzen, oder von welcher besonderen Brauchbarkeit den Lernenden die von ihnen zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten in ihrem späteren Leben sein werden, zu welchem gewerblichen oder amtlichen Gebrauche ihnen dieselben einmal dienen mögen, und ob sie überhaupt davon irgend eine Anwendung werden machen können. Er kann es sich nicht zum Ziele setzen, den Zöglingen die mancherlei Mittel zu verschaffen, die sie späterhin zur Ausführung und Förderung ihrer praktischen Lebenszwecke nötig haben mögen. Er läßt sich nicht auf die Bedürfnisse des künftigen Mannes berechnen, und durch ihn soll also der Zögling nicht lernen, was derselbe als Mann einmal braucht. Er hält mit einem Worte den strengsten Gegensatz gegen das Leben fest. Er will nicht für das wirkliche Leben bilden oder darauf vorbereiten, und sucht nicht das Brauchbare auszuteilen, dessen das irdische Dasein und der Staat in so vielen Beziehungen bedarf. Er will als solcher dem Leben keine Früchte bringen, er will weder zum Aufbau der Gesellschaft noch zur Beherrschung der Natur unmittelbar beitragen. Der Zielpunkt des Erziehungsunterrichtes liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in das sich der Zögling hineinleben soll. Der Zögling soll, um ein Kind Gottes

[1] In seinem Briefwechsel mit BASEDOW nennt sich dieser Begründer eines eigentümlichen deutschen Volksschulwesens selbst BASEDOWS Freund und Schüler.

[2] VOGT, Jahrb. f. wiss. Pädagogik 1879, S. 243 f. Vergl. auch über den aus FRANCKES Schule hervorgegangenen JULIUS HECKER, den Stifter der Berliner Realschule, v. RAUMER, Geschichte der Pädagogik, II. S. 170.

zu werden, einer idealen (nur in Christus, Gottes eingeborenem Sohne, vollkommen wirklich gewordenen) Person zustreben, deren Wert nicht darauf beruht, daß sie auch in die Erscheinungswelt eintreten und wirklich werden kann, ja die in der gewöhnlichen Wirklichkeit des Lebens sich immer nur höchst unvollkommen darstellt. Der Zögling soll, statt in den Schlamm des gemeinen und platten Lebens zu versinken, einen Schatz für die Ewigkeit auch in einem realen Jenseits erwerben. Er soll ein Bleibendes und allgemein Gültiges besitzen, was auch dann noch Bedeutung hat, was seinen Geist auch dann noch auf eine würdige Weise beschäftigt, wenn die Äußerlichkeit und Sinnlichkeit des Diesseits mit allem Denken und Streben, das darein verstrickt ist, hinwegfällt. In der Realisierung der idealen Person mag nun wohl der Mensch finden dasjenige Objekt seines Begehrens, das er unter den Objekten seines Begehrens allein um seiner selbst willen begehrt, und auf das er die übrigen Güter zurückbezieht, um ihren Wert danach abzumessen. Dieses Objekt mag einen wesentlichen Teil seines höchsten Gutes ausmachen. Der Besitz des Gutes mag ihm auch zu mancherlei im Leben nützlich sein, und ihn dafür geschickt machen, und mag, ohne ihn in jeder Hinsicht vor Schmerz zu bewahren, Freude und Seligkeit für ihn einschliessen, noch mehr aber Hoffnung für die Zukunft im realen Jenseits. Indes das, was ihm an jenem Besitze gefällt, so daß er es jedem anderen Besitze vorzieht, darf nicht selbst wieder von seinem Begehren abhängig sein, mit dem der Wert auch verschwinden würde, er darf es nicht um irgend einer Nützlichkeit und Brauchbarkeit willen, oder aus Rücksicht auf den Erfolg und den Genuß, den er sich davon versprechen mag, vorziehen. Dem Wohlgefälligen an jenem Besitze gebührt eine freie, unmittelbare, willenlose Anerkennung und Wertschätzung, es muss ihm als ein an sich Würdiges so gefallen, wie es Gott gefällt, es muss ihm als an sich unabhängig vom Begehren auch dann gefallen, wenn es seinem Begehren widerstreiten, wenn es als Gegenstand seines Begehrens bestimmten Zwecken, die er hat, hinderlich sein, und ihm der Wirklichkeit des Lebens ein Übermaß von Schmerz bereiten sollte, und dazu soll es bei dem Zöglinge durch den Erziehungsunterricht kommen.

So verhält sich der erziehende Unterricht zu demjenigen, der zwar auch Bildung bringt,[1] aber nicht erzieht. Jener ist eine Kon-

[1] „Bildung" ist nämlich doppelsinnig; es bedeutet Wissen und Veredlung. Die letztere aber ist's, welche der erziehende Unterricht bezweckt. D. H.

sequenz von dem Begriffe der Erziehung; denn ein einzelner Teil der erziehenden Thätigkeit, wie es der Unterricht für die Jugend sein soll, darf von dem einen letzten Zwecke, in dem sie ihren Einheitspunkt findet, nicht losgelöst, dieser muss vielmehr in allen Teilen des Erziehungsgeschäftes festgehalten werden. Daher erkennt die Pädagogik keinen anderen Unterricht an als den pädagogischen, und hat in der Didaktik nur die für diesen geltenden Grundsätze darzulegen. Den nicht pädagogischen Unterricht würde sie, außer um durch den Gegensatz den Begriff des pädagogischen Unterrichtes mehr aufzuhellen, gar nicht berücksichtigen, wenn sich in der Wirklichkeit des Lebens die Erziehung in derselben reinen, unvermischten Gestalt darstellen ließe, als sie von der Wissenschaft gedacht werden muss, wie auch die heilige Schrift auf ihrem idealen Standpunkte keinen anderen Unterricht kennt als den erziehenden, was daraus hervorgeht, daß sie alle erziehende Thätigkeit in dem Namen der Zucht zusammenfaßt.[1] In der Wissenschaft aber hat zuerst Herbart den Jugendunterricht abgezogen von dem Streben nach bloßer Aufklärung und Erkenntnis, und den Begriff des Erziehungsunterrichtes, von welchem vor ihm immer nur einzelne Seiten aufgefaßt worden waren, vollständig entwickelt, ohne ihn jedoch mit den religiösen Begriffen in Verbindung zu setzen, was er dem praktischen Erzieher überließ, in dem sich sicherlich die Tugend von der Frömmigkeit nicht trennen darf. Seitdem ist der Begriff auch da, wo er nicht bestritten, sondern recipiert wurde, oft entstellt, und in einem von der Meinung Herbarts sehr abweichenden Sinne gebraucht worden. Man darf nicht einmal meinen, darum, weil der Erziehungsunterricht nicht auf das Nützliche hinstrebe, sei auch er nicht nützlich, und könne also dem Leben und dem praktischen Bedürfnisse in keiner Weise dienen.

Sehen wir nun von hier aus auf das Verhältnis zwischen Unterricht und Regierung zurück, so ist leicht ersichtlich, daß hierauf auch der angegebene Unterschied zwischen den beiden Hauptarten des Unterrichtes Einfluß gewinnt. Schon die Erfahrung zeigt, daß manche Individuen in der Fachschule oder da, wo sie durch die Teilnahme an der Praxis eines Berufsarbeiters für ihren eigenen Beruf vorbereitet werden, zur Ordnung kommen, während sie durch den Erziehungsunterricht nicht dahin zu bringen waren. Sie bedürfen des eindringlichen Stachels, der für sie im bestimmten Hin-

[1] Daraus folgt freilich nicht, daß Unterricht und Zucht in einem Systeme der Erziehung vermischt werden dürften.

blick auf ihren künftigen Beruf liegt, um sich in ihren Schranken zu halten, und um des unmittelbar Brauchbaren und Nützlichen willen, das ihnen zum Lernen dargeboten wird und dessen Anwendbarkeit ihnen klar vor Augen steht, lassen sie sich Beschränkungen gefallen, die ihnen außerdem unerträglich sein würden. Der Erziehungsunterricht stellt ihnen ein viel zu allgemeines, ein viel zu fernes und hohes Ziel hin, als daß sie sich davon fesseln lassen könnten, und es wäre daher ein Fehler, wenn man sie dabei länger festhalten wollte, als das dringendste Bedürfnis verlangt. Aber auch das Maß dieses Bedürfnisses darf nicht anders bestimmt werden als so, daß der notwendige Erziehungszweck, dem sich kein Zögling entziehen darf, erstrebt wird, und keineswegs etwa nach Wünschen, Standesinteressen, Rücksichten der Nützlichkeit, die es als angemessen erscheinen lassen könnten, noch über jenes Maß hinaus den Zögling bei dem Erziehungsunterrichte festzuhalten, ohne daß das, was nach seiner Individualität bei ihm möglich ist, in Betracht gezogen wäre.

§ 3.

Die weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte.

Da der pädagogische Unterricht nicht zu dem gesellschaftlichen Ganzen hinführt, dem die Zöglinge in den Jahren ihrer Reife vermöge freier Selbstbestimmung angehören werden, und da er weder für die Bedürfnisse dieses gesellschaftlichen Ganzen zu sorgen hat, noch für diejenigen Bedürfnisse, welche dereinst die Zöglinge als selbstthätige Glieder empfinden mögen, so ist einleuchtend, daß die pädagogische Didaktik nicht aus der Politik abzuleiten ist, und daß der Erziehungsunterricht nicht weiter in den Dienst des Staates treten darf,[1] als es die notwendige Unterordnung aller auf dem Boden des Staates befindlichen Lebenskreise unter die Staatsgewalt und das darauf gegründete Oberaufsichtsrecht derselben mit sich bringt.[2] Der Staat samt den ihm untergeordneten Gesellschaftskreisen tritt wohl zu dem Unterrichte, der den künftigen Staats-

[1] Daß Erziehung und Erziehungswissenschaft überhaupt in einem solchen Verhältnisse zum Staate und zur Politik stehen, s. Einleitung in d. allg. Pädag., § 1, S. 2 und § 22, S. 90.

[2] Eine feste Grenze, wieweit sich das Aufsichtsrecht zu erstrecken habe, ist jedoch nach den Grundsätzen des sogenannten allgemeinen Staatsrechtes nicht zu ziehen. Es kann daher ohne allen Zweifel auch so weit reichen, daß

genossen erteilt wird, in eine nahe Beziehung. Aber es ist teils nicht der Erziehungsunterricht, zu dem er in eine solche Beziehung tritt, teils faßt er, wo es wirklich der Erziehungsunterricht ist, diesen nicht nach seiner eigentlichen Bedeutung auf.

Die Einheit nämlich, welche der Staat bildet, ist nicht ursprünglich gegeben, sondern sie entsteht durch Verschmelzung vieler verschiedenartiger Bestandteile. Indem die einzelnen sich aneinander

die Staatsregierung auf die Lehrgegenstände und die Unterrichtsmethode, auf die Lehrpläne und Lehrmittel einen Einfluß übt und darüber gesetzliche Bestimmungen veranlaßt oder auf dem Wege der Verwaltung Anordnungen darüber aufstellt, wofern es ihr zweckmäßig scheint. Allerdings zeigt eine solche Einmischung immer an, daß entweder die Schule ihre Schuldigkeit nicht thut bei der selbständigen Anordnung des pädagogischen Unterrichtes, oder daß die Regierung ihre Wirksamkeit zu weit ausdehnt (s. am Ende des §). Aber das Recht zu einer solchen Einmischung der Regierung geradezu abzusprechen, wie es bei v. MOHL, die Polizeiwissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates, I. § 74, S. 463, Anm. 5 geschieht, kann nur einer Theorie einfallen, die es unternimmt, die Souveränetät der Staatsgewalt juristisch, wenn auch bloß durch Fiktionen, einzuschränken. Übrigens haben wir nicht die bestimmte Stellung erschöpfend anzugeben, welche die Erziehungsschule und ihre Lehrer sowohl dem Staate als der Kirche, der Gemeinde und ähnlichen Potenzen gegenüber einzunehmen haben. Erschöpfende Bestimmungen darüber, wie über Gründung, Erhaltung und Inspektion der Schulen, über öffentliche Schulexamina, über Bildung und Prüfung, über Anstellung und Besoldung der Lehrer, über Versorgung verwaister Lehrerfamilien u. dergl., Bestimmungen, welche sich ohnehin erst geben lassen, nachdem das Verhältnis zwischen Staat und Kirche, zwischen Staat und Gemeinde u. s. w. im allgemeinen festgestellt ist, gehören nicht in die pädagogische Didaktik, sondern in die Lehre vom Schulwesen, welches eine politische Disziplin ist. In diese Lehre sind auch statistische Angaben über das Schulwesen in verschiedenen Ländern aufzunehmen. Die Pädagogik hat wohl bei ihren Untersuchungen darüber, wozu und wie zu erziehen sei, zugleich auf die mancherlei sich offenbarenden Beziehungen hinzuweisen, in denen die Erziehung zum Staate, zur Kirche u. s. w. steht, und diese Beziehungen hat die Politik bei den Einrichtungen des Schulwesens zu berücksichtigen, wiewohl es nicht die einzigen Faktoren sind, welche dabei in Betracht kommen. Aber die Anordnung des Schulwesens selbst hat die Pädagogik nicht zu übernehmen, und sie thut wohl, wenn sie bei den ihr eigentümlichen Aufgaben, für welche die ihr zu Gebote stehenden Hilfsmittel im ganzen ausreichen, stehen bleibt, und in fremde Gebiete nicht übergreift. Es ist um so gefährlicher, wenn die Pädagogik die Lehre vom Schulwesen in sich aufnimmt, und die Geschichte der Pädagogik in eine Geschichte des Schulwesens, oder eine pädagogische Versammlung in eine politisch-kirchliche Versammlung übergeht, da die herrschenden Systeme der Rechts- und Staatslehre, deren Grundsätze zu Hilfe genommen werden müssen, wegen ihrer verworrenen Grundbegriffe in hohem Grade unzureichend sind, und für eine gründliche Erörterung des Schulwesens so lange, als sie noch nicht eine vollständige Umgestaltung erhalten haben, keine sicheren Anhaltspunkte darbieten.

schließen, bildet sich ein allgemeiner Geist in der Gesellschaft aus. Nachdem sich die widerstreitenden Interessen unter einander ins Gleichgewicht gesetzt, und so weit verbunden haben, als es der unter ihnen vorhandene Gegensatz gestattet, bildet sich ein allgemeiner Wille. So setzt sich auch die Gesamtthätigkeit des Staates aus den Geschäften und Arbeiten vieler Einzelnen zusammen, und zwar kommt deren Anteil an der gesellschaftlichen Gesamtarbeit zum allergrößten Teile in der Weise in Betracht, daß die einzelnen selbst in bestimmte Sphären und Klassen der Thätigkeit verteilt sind, in welchen sie für das Interesse des Ganzen zusammenwirken. Die Gesamtthätigkeit des Staates ist also vorzugsweise ein Resultat, welches aus der Thätigkeit der einzelnen Berufsarten und Berufsstände hervorgeht, deren Mitglieder ihren Willen unmittelbar darauf gerichtet haben, im Dienste der Gesellschaft thätig zu sein, und deren gesellschaftlicher Wert um so höher steigt, je weiter die Thätigkeit im ganzen sich verbreitet, je mehr sie mit der Richtung und dem Geiste des Ganzen zusammenstimmt, und je bedeutender die einzelnen Leistungen an sich sind. Im Berufe, der allerdings in mehrere der gesellschaftlichen Thätigkeitskreise zugleich hineinreichen kann,[1] ist demnach dem einzelnen die vornehmste Art seiner Thätigkeit für die Gesellschaft geboten. Will er aber in solcher Weise dem Staate entgegenkommen, so bedarf er dazu einer Masse von Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten, mit deren Hilfe er seine Arbeit vollbringt, und damit er diese Specialbildung besitze, bedarf er wiederum einer speciellen Unterweisung, die ihn unmittelbar für seine Berufsthätigkeit geschickt macht, bedarf er vielleicht noch früher einer solchen Unterweisung, die jener speciellen Unterweisung den Boden bereitet. Damit nun zunächst die specielle Unterweisung nicht ausschließlich so betrieben werde, wie es durchgehends bei einem rein praktischen Erlernen der Berufsarbeit unter der Leitung eines den Beruf ausübenden und daneben Lehrlinge für denselben Beruf vorbereitenden Lehrmeisters der Fall ist, d. i. damit sie nicht völlig dem Zufalle oder dem Belieben der Lernenden wie der Lehrenden überlassen bleibe, damit die Lernenden nicht vorzugsweise auf das Abmerken, Abhorchen, Abfühlen und Nachmachen, auf das blinde Versuchen nach Mustern und Beispielen angewiesen seien, und damit die Lehrenden nicht bloß traditionell überlieferte Regeln und Kunstgriffe, feststehende Formen und Ge-

[1] Ein jeder gehört zum mindesten außer seinem bürgerlichen Berufe einem Familienkreise und einer kirchlichen Gemeinschaft an.

wohnheiten mechanisch einüben, darum kommt der Staat auch seinerseits den künftigen Berufsarbeitern entgegen; denn er will und kann die mannigfaltige Arbeit in den verschiedenen Berufsarten und Lebenskreisen nicht entbehren, weil durch sie, wie bemerkt, seine eigene so weitläufige und komplizierte Geschäftsmaschinerie unterhalten wird, und aus dem geordneten Zusammenwirken der einzelnen Berufsarten zum bei weitem größten Teile seine Gesamtthätigkeit hervorgeht. Die künftigen Berufsarbeiter sollen deshalb, wenn sie befähigt und geneigt dazu sind, eine planmäßig geordnete theoretische Ausbildung für ihr Fach erhalten, welche die rechte Stimmung für ihr Handeln prädisponiert, und die Richtigkeit ihres praktischen Taktes verbürgt, welche nicht bloß einen Überblick über die bisher gewonnenen theoretischen Resultate und praktischen Leistungen des Faches nebst einer Einsicht in die bis jetzt verwendeten Mittel, sondern auch ein lebhaftes Gefühl für neue Bedürfnisse mitteilt, welche raschere und größere, über das Ersehen eines einzelnen Vorteiles hinausreichende Fortschritte und günstigere Erfolge der Berufsthätigkeit erleichtert und erwarten läßt, und welche das Nachdenken des Talentes wie die erfinderische Phantasie des Genies, so selbständig diese im übrigen auch, wie schon die spekulativen Köpfe im Verkehre, ihre unberechenbaren Bahnen wandeln mögen, zu den Wegen hinlenkt, und ihnen die Ausgangspunkte andeutet, auf welchen und von welchen aus die Entwickelung weitergehen muß. Zu diesem Zwecke[1] soll das, was die Praxis vereinzelt und zerstückt ohne näheren Aufschluß darbietet, und dessen Ergründung und Verknüpfung sie außerdem dem Nachdenken des von ihr Lernenden anheimstellt — es soll wo möglich im Zusammenhange und in der Beleuchtung der Wissenschaft gelehrt, es soll gruppiert, geordnet, unter wissenschaftliche Gesichtspunkte gebracht werden, und auch nicht bloß von der Oberfläche der Erfahrung her soll das zunächst Liegende gelernt, die Erkenntnis soll vielmehr erweitert und vertieft, die einzelnen Dinge, Erscheinungen, Ereignisse, Bedingungen, Zustände

[1] Äußere Impulse zur Hebung der Berufsbildung können für die Bevölkerung eines Landes z. B. in der Notwendigkeit gegeben sein, unter sehr ausgedehnten Verkehrsverhältnissen, bei großer Anspannung von Kapital- und Arbeitskräften mit überlegenen Gegnern auf dem Markte zu konkurrieren, oder in der Notwendigkeit, beim Anwachsen der Bevölkerung auf neue Erwerbs- und Nahrungsquellen Bedacht zu nehmen. Solche Naturnotwendigkeiten wirken im Verkehrsleben überhaupt, da sie ein fortgesetzt unbefriedigtes oder schwer zu befriedigendes Bedürfnis zur Voraussetzung haben, auf Erhöhung der Einsicht hin, und sie lassen auch neue Wege für Bildung als einen Hebel zur Befriedigung des Bedürfnisses ausfindig machen.

sollen in ihrem Wesen, in ihrer Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit, in ihrem Zusammenhange und Zusammenwirken begriffen werden, und wo der Reichtum des Lebens, die Fülle der Erscheinungen zu groß ist, um sich in die engen Fesseln des Systemes einzufügen, da sollen wenigstens die einfachen Grundverhältnisse entwickelt, da soll das Schema aufgestellt werden, dessen Ausfüllung dem Leben selbst überlassen bleibt. In solchem Sinne sorgt der Staat für die Verbreitung der einseitigen Bildung unter den künftigen Berufsarbeitern, indem er womöglich zugleich diejenigen unter ihnen, von denen er sich am meisten verspricht, unterstützt und auszeichnet. In solchem Sinne ordnet er, soweit das Bedürfnis reicht, Lehranstalten für Studien an, und stellt gesetzliche Bestimmungen auf für ihre zweckmäßige Einrichtung wie für ihre Benutzung.[1] Er gründet selbst solche für einzelne Berufsarten notwendige Bildungsanstalten, und pflegt und erhält die bereits vorhandenen, welche ihrem Zwecke entsprechen. Überdies nimmt er wohl auch darauf Bedacht, dass die Fachschulen sich ebenso gliedern und abstufen, wie die Hauptfächer der Berufsstände selbst, welche im Staate vertreten sind, damit nicht in denjenigen Lehranstalten, die keine so große Ausdehnung haben und keine so große Zerteilung der Lehrfächer gestatten wie wahrhaft polytechnische Institute, zu verschiedenartige Studien in derselben Lehranstalt betrieben werden.[2] Ja selbst auf die schon jenseit der Grenze der Fachschule Stehenden dehnt er seine Sorgfalt aus, indem er Anstalten ins Leben ruft oder befördert, welche ihnen Gelegenheit für ihre Weiterbildung, für Nährung der bereits angeregten Interessen oder wenigstens für das Festhalten der schon gewonnenen Bildung darbieten.[3] Durch alle diese

[1] Die Benutzung selbst nimmt in dem vielgestalteten Leben je nach den Bedürfnissen des einzelnen, besonders auch je nachdem diese eine längere oder kürzere Vorbereitungszeit für den Beruf gestatten, sehr verschiedene Formen an. Sie findet namentlich teils vor, teils neben, teils nach der praktischen Erlernung des Berufes statt. Wenn aber nicht besondere Verhältnisse eine Ausnahme nötig machen, so ist die erste Art der Benutzung allein die richtige, weil dadurch eine Prädisposition der rechten Stimmung für das Handeln und die Richtigkeit des Taktes im wirklichen Geschäftsleben gesichert wird. Aber auch auf der Fachschule sollte den jungen Leuten zur Fortsetzung, Erweiterung und Vertiefung ihrer ethischen Bildung Gelegenheit gegeben werden.

[2] Die unter dem Namen der Bauschule bekannte Abteilung der Berliner Realschule ging z. B. im vorigen Jahrhunderte zu Grunde, weil sie ein Aggregat der heterogensten Fachschulen geworden war, und darum in keiner Tüchtiges leistete (v. Raumer, Geschichte d. Pädagogik, II. S. 170).

[3] Zu diesen Anstalten (Fortbildungsanstalten, Wiederholungsschulen, Nachschulen) gehört auch ein Teil der Sonntags- und Abendschulen. Es gehören

Veranstaltungen sucht er die Subjekte zu gewinnen, die er nötig hat, und wenn er hoch genug steht, so will er dabei zugleich im Geiste des ethischen Verwaltungssystemes thätig sein.[1] Denkt er jedoch in seinen gesamten Bestrebungen weiter, setzt er sich den Fortschritt der Gesellschaft überhaupt, die Civilisation im ganzen zum Zweck, so überschreitet er damit die Sphäre der absichtlichen Wirksamkeit des dem Menschen Möglichen. Es ist zwar wahr: die Schulen haben alles, was einzelne über ihren Zeitgenossen stehende Männer gedacht, erfunden, gewollt, sie haben alle Wissenschaft und Kunst durch ihren Unterricht viel sicherer erhalten und fortgepflanzt, und ungleich mehr zum Gemeingut gemacht, als selbst schriftliche Überlieferungen, sie haben oft genug Keime für das Heil der Menschheit gepflegt, und mit mancher untergegangenen Schule sind vielleicht auch solche Keime untergegangen. Aber immerhin läßt sich eine Wirksamkeit über bestimmt abgegrenzte Gesellschaftskreise hinaus nicht mit Präcision zum Zwecke setzen, und sie muß da, wo sie stattfindet, als ein Glück, als ein Segen der göttlichen Gnade gepriesen werden.

Nach einer anderen Seite kann allerdings der Staat seine Thätigkeit für Bildung planmäßig erweitern, und er wendet wirklich seine Aufmerksamkeit auch den Erziehungsschulen zu. Die Stiftung und Förderung, die Einrichtung und Ergänzung, die Unterstützung und Erhaltung, die Weiterbildung, Zugänglichmachung und Überwachung der Erziehungsschulen liegt ihm ebenso am Herzen wie die der Fachschulen.[2] Er sorgt auch dafür, daß die verschiedenen Arten von Erziehungs- und Berufsschulen sich richtig aneinander anschließen. Er legt den Eltern und Vormündern die Ver-

dahin einzelne Sphären der Jünglings- und Gesellenvereine. Am besten, wenn die Organisation der Gesellschaft so weit durchgeführt wäre, daß die einzelnen Berufsgenossenschaften den betreffenden Unterricht in gleicher Weise übernähmen, wie die Kirche die Fortführung der Anweisung in Religions- und Sittenlehre übernimmt. Hierher würde auch Anbahnung der Bekanntschaft mit den Privat- und öffentlichen Rechtsverhältnissen im Staate gehören.

[1] Zillers Ethik, S. 357.

[2] Ein Recht der Kinder auf Erziehung und Unterricht besteht natürlich nur so weit, als es dafür positive Bestimmungen giebt, zu deren Festsetzung und Anerkennung allerdings die von der Idee des Wohlwollens ausgehende rechtliche Präsumtion drängt. Das Recht kommt überdies wie manches Vermögensrecht Kindern nur insofern zu, als ihnen vom Wohlwollen durch Fiktion ein Wille beigelegt wird (Zillers Ethik, S. 293), und seine Geltendmachung kann nur durch wirklich rechtsfähige, von der Gesellschaft anerkannte Stellvertreter der Kinder geschehen.

pflichtung auf, daß ihre Angehörigen die Erziehungsschulen wenigstens soweit benutzen, um ein der Sitte entsprechendes, aber zugleich vorgezeichnetes Maß von Bildung zu erlangen, und von den Lehrern fordert er in mehr oder minder strikter Form, daß sie den regelmäßigen Besuch derselben überwachen.[1] Er spricht endlich solche allgemeine Grundsätze aus, daß es den Anschein gewinnt, als ob er sich den Begriff des erziehenden Unterrichtes angeeignet habe, und mit dem Erzieher auf demselben Standpunkte stehe. Allein wenn das mehr als Schein wäre, wenn er wirklich die Gesichtspunkte der Familie absorbierte, statt dieser wie allen untergeordneten Kreisen und ihrer Thätigkeit freien Raum zu lassen, so würde die Folge davon nur eine unklare Vermischung verschiedener Sphären sein, von denen es sich zeigen wird, daß sie einander dann am besten unterstützen, wenn diejenigen, welche für die eine oder die andere Sphäre wirken, sich genau innerhalb des ihnen angewiesenen Gebietes halten; denn auch hier gilt Platos *τὰ αὑτοῦ πράττειν*. In der That hat sich der Staat stets zu erinnern, daß sein Streben nicht auf den einzelnen als solchen, sondern auf das gesellschaftliche Interesse gerichtet ist,[2] und wenn ihn nicht Rousseaus Träume von der Freiheit und Gleichheit aller täuschen, werden auch seine Bemühungen für die Verbreitung von Bildung immer zunächst den Specialschulen und dem Fachunterrichte gewidmet sein.

[1] Schule und Staat führen dann während des gesetzlich festgesetzten schulpflichtigen Alters der Kinder eine gewisse Vormundschaft über die Familie, der diese allerdings als in ihr geboren samt der Erziehung nach rechtlicher Präsumtion naturgemäß angehören. Die civilisierten Staaten außerhalb Deutschlands nehmen übrigens bekanntlich den Standpunkt noch nicht allgemein ein, den wir hier voraussetzen, sowohl rücksichtlich des Schulzwanges, als auch in den übrigen staatlichen Beziehungen zur Erziehungsschule. Indes darf die Erziehungsschule als ein Institut der Familienvereine nicht so aufgefaßt werden, daß dadurch die im Texte beschriebene Thätigkeit des Staates für die Schule ausgeschlossen werden müßte; denn die Selbständigkeit der einzelnen Lebenskreise im Staate hat mit den notwendigen staatlichen Ansprüchen an dieselben zusammen zu bestehen. Die Idee des Wohlwollens führt gleichfalls in Verbindung mit der Überlegung, daß die Familie für die höhere Stufe des pädagogischen Jugendunterrichtes in der Regel nicht geeignet ist, zu einer rechtlichen Präsumtion auf Übertragung dieses Unterrichtes an öffentliche Anstalten. Über den Schulzwang in Athen s. Mager, die deutsche Bürgerschule, S. 21. Über seinen Anfang in Deutschland s. Heppe, Schulverfassung des Mittelalters, S. 64. Über die allmähliche Ausbildung des Schulzwanges in Deutschland s. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I. S. 33.

[2] Man darf darum nicht mit v. Mohl, die Polizeiwissenschaft, I. S. 467 annehmen, der Staat hege eine solche wohlwollende Fürsorge für den einzelnen, wie es der Erzieher thun soll.

Denn nicht erst der wirkliche Staat, sondern schon die Idee des Staates führt auf die Notwendigkeit, die gesellschaftliche Arbeit zu teilen, und daraus ergeben sich auch für den idealen Staat verschiedene Berufsarten und Berufsstände, deren Mitglieder eine besondere Bildung nötig haben, um ihren gesellschaftlichen Zweck erfüllen zu können. Dieser Betrachtungsweise, von welcher die Beförderung der Berufsbildung von seiten des Staates eine Konsequenz ist, kann sich keine Staatslehre entziehen, und sie ist auch von PLATO angestellt worden, als er in seiner Republik die Idee des Staates zu entwerfen suchte. Die ideale Staatslehre nimmt sogar viel festere Grenzscheiden zwischen den verschiedenen Berufsarten an, als der wirkliche Staat, weil sie die Unvollkommenheiten des Lebens, welche bei einzelnen einen Übergang von einer Berufsart zu einer anderen wünschenswert machen, ignoriert. Um so weniger kann sie der Staat von der Sorge für die Berufsbildung entbinden.

Aber selbst da, wo sich der Staat wirklich den pädagogischen Schulen widmet, verliert er den gesellschaftlichen Gesichtspunkt nicht aus den Augen, und nimmt nicht etwa einen pädagogischen Standpunkt an, so sehr es immerhin anders scheinen mag. Denn er will auch dann nicht den einzelnen als solchen bilden, wie es die Erziehung thut. Er sieht vielmehr ein, wenn er hoch genug steht, daß die Zöglinge erst Menschen sein müssen, ehe sie tüchtige und brauchbare einseitige Gebildete werden können, weshalb auch noch nie ein Staat ohne eigenen Schaden die den allgemeinen Erziehungszweck immer am meisten festhaltende häusliche Erziehung zurückdrängte und mit Beeinträchtigung derselben sich die Kinder zueignete, um sie für Staatszwecke zu bilden. Haben die Zöglinge nicht zuvor eine allgemeine Bildung erworben, so besitzen sie nicht die nötige Empfänglichkeit und geistige Regsamkeit, welche wenigstens für eine höhere Berufsbildung vorausgesetzt wird, woraus sich die bekannte Erfahrung erklärt, daß Fachschulen in solchen Gegenden nicht gedeihen, wo es an guten Erziehungsschulen fehlt, und nicht genug allgemeine Bildung verbreitet ist. Wie sehr die allgemeine Bildung den Fachwissenschaften notwendig ist, beweist schon die oft sehr weitschichtige und zugleich sehr unlogische Kategorie der „Hilfswissenschaften“, welche immer für dieselben aufgestellt und gefordert werden; denn die Forderung solcher Hilfswissenschaften ist offenbar auf das Bedürfnis jener Bildung zurückzuführen und zu beschränken, wie auch der Satz von STURM: *nemo omnium perfecte unius alicuius doctrinae scientiam consecutus est, qui*

ceteras ignoret.[1] Haben die Lehrlinge nicht zuvor eine allgemeine Bildung erhalten, so sind sie nicht einmal imstande, ihren künftigen Beruf richtig und sicher zu bestimmen. Haben sie hier nicht einen Standpunkt gefunden, auf welchem ihr Sinn über dem Egoismus der Gewerbe und der Staatspraxis steht, und sie aus einem höheren Gesichtspunkte in ihrem Zusammenhange mit dem Kulturzustande und den gesellschaftlichen Bedürfnissen betrachtet, so gehen sie als Berufsarbeiter unter in dem Gewühl der industriellen und amtlichen Bestrebungen und verfallen der niedrigen Denkart des ethischen Materialismus.[2] Alsdann vermögen Volkslehrer, Gelehrte, Staatsdiener das ihnen zukommende intellektuelle Übergewicht über die übrigen Volksklassen, vermöge dessen sie eine hervorragende Stellung und einen leitenden Einfluß innerhalb ihrer gesellschaftlichen Sphäre ausüben, ohne eine genügende allgemeine Bildung nicht zu behaupten, sie können sich ohne dieselbe namentlich auch viel schwerer Liebe in ihrem Kreise erwerben, zumal in einer Zeit, wo durch die Hebung des Schulunterrichtes und das größere Gewicht der übrigen öffentlichen Bildungsmittel immer mehr Kenntnisse in die niederen Schichten der Gesellschaft eindringen. Gerade in einer solchen Zeit müssen die höher Stehenden durch eine umfassende allgemeine Bildung in den Stand gesetzt sein, in die Bestrebungen des Volkes einzugehen und dieselben durch ihre Teilnahme zu fördern. Vor allem muß der Einfluß und das Ansehen der Verwaltungsbeamten beträchtlich geschmälert werden, wenn sie nicht so viel allgemeine naturwissenschaftliche Bildung besitzen, daß sie sich in technologisches, industrielles, merkantilisches Detail mit Leichtigkeit hineindenken, und übersehen können, wo man durch Verbesserungen aus dem hergebrachten Schlendrian heraustreten muß. Die Intelligenz und Geistesbildung, welche in der Erziehungsschule erworben wird, ist aber den einzelnen überhaupt für die einsichtsvolle und erfolgreiche Betreibung ihrer Geschäfte im praktischen Leben, wie verschiedenartig diese auch sein mögen, sehr förderlich. An manchen Orten ist es daher Sitte, daß bei der praktischen Erlernung eines Berufes die Lehrzeit für diejenigen, welche schon eine höhere all-

---

[1] Das richtige Verhältnis hat schon Aristoteles in den Worten ausgesprochen: bei jeder wissenschaftlichen Betrachtung und Behandlung, sie betreffe einen gemeineren oder erhabeneren Gegenstand, scheint eine doppelte Art von Geistesgewandtheit stattzufinden, wovon man die eine schicklich Sachkenntnis (*ἐπιστήμην τοῦ πράγματος*), die andere aber eine gewisse Bildung (*παιδείαν*) nennen mag.

[2] Zillers Ethik, S. 57.

gemeine Bildung besitzen, kürzer ist, als für die, welche derselben entbehren, weil jene sich leichter zurechtfinden. Man hat ferner die Erfahrung gemacht, daß diejenigen, welche ohne genügende allgemeine Bildung in einen unmittelbar praktischen Kursus und von diesem in ihren Beruf eintreten, und nicht unter besonders günstigen Verhältnissen in dem bildenden Einfluß des Lebens selbst einen Ersatz finden für den bei ihnen vorhandenen Mangel an allgemeiner Bildung, immer, selbst in ihrem speciellen Fache, hinter anderen zurückstehen, welchen eine reichere und tiefere allgemeine Bildung zu teil geworden ist. Durch eine theoretische Specialbildung, zu der eine tüchtige Praxis hinzukommt (denn der praktische Takt läßt sich nicht theoretisch, sondern allein in der Erfahrung des Lebens und in der Übung der Praxis selbst erlernen), wird wohl bei einem fähigen Menschen, auch wenn seine Allgemeinbildung mangelhaft ist, Brauchbarkeit und Tüchtigkeit in engeren Schranken, innerhalb fester Formen und gewohnter Bahnen verbürgt, und es wird wohl dadurch ein geschickter Arbeiter unter fremder Leitung herangebildet, aber umsichtige und selbständige Oberleitung eines größeren Ganzen, Gewandtheit und geistige Beweglichkeit unter neuen, erweiterten, komplizierten Verhältnissen, in wechselnden Phasen des Geschäftsganges und Geschäftsbetriebes, bei vielseitiger Verflechtung mit anderen Geschäftszweigen, gegenüber gesteigerten Ansprüchen des Lebens, Erfindungsgeist und Kombinationsgabe für die zweckmäßige Einordnung, Anwendung, Ausbeutung bisher unbekannter Momente und Gesichtspunkte, Verstand und Urteil für die Modifikation allgemeiner Regeln nach örtlichen und zeitlichen Verhältnissen erfordern außerdem mit Notwendigkeit eine gediegene und umfassende Allgemeinbildung, freilich eine solche, die sich zu rechter Zeit mit der Rücksicht auf die Praxis verbindet. Überdies trägt eine tüchtige Allgemeinbildung der einzelnen nicht allein dazu bei, daß sie ihren Beruf mit mehr Einsicht und besserem Erfolge betreiben, sondern es strömt davon überhaupt zugleich dem Staate und dem Volksvermögen ein reicher Gewinn zu, zunächst schon in der wachsenden Steuerkraft. Es kann sogar ohne Nationalbildung keinen Nationalreichtum, und ohne beides keine nationale Kraft und auch keine politische Freiheit geben. Fehlt es in einem Volke oder Staate an Intelligenz und moralischer Kraft, so müssen zum mindesten für Justiz, Polizei, Militärwesen viel größere Opfer gebracht werden, als außerdem nötig wäre. Aus allem folgt, daß Intelligenz und moralische Kraft für den Einzelnen wie für ein Volk und einen Staat Teile des Reichtumes und die ersten, notwendigsten und frucht-

barsten, Produktivkapitalien sind,[1] ganz abgesehen davon, daß sie samt einer Hauptquelle von ihnen, den Erziehungsschulen, schon für sich einen absoluten Wert haben.[2] So sieht sich der Staat schon aus Rücksicht auf die Fachbildung und die Verhältnisse der Staatsbürger selbst, sowie in Rücksicht auf sich als Ganzes veranlaßt, die allgemeine Bildung und die Erziehungsschule zu unterstützen. Die Menschenbildung ist ihm eine Begründung und Einleitung der Bildung zum Bürger, und auch in seinem eigenen Interesse und um seines Bedürfnisses willen[3] sucht er den Mängeln entgegenzuarbeiten, welche aus einer ungenügenden allgemeinen Bildung, sowie aus einer damit in Verbindung stehenden fehlerhaften häuslichen Erziehung hervorgehen, sucht er es vor allem dahin zu bringen, daß ein jeder Zögling früher der allgemein menschlichen Bildung teilhaftig und annähernd zu einem Menschen im idealen, sittlich-religiösen Sinne werde, der zugleich die für einen solchen unerläßlichen Voraussetzungen in Bezug auf intellektuelle Bildung erfüllt, ehe sich die bürgerlichen Verhältnisse desselben bemächtigen.

Der moderne Staat erkennt zugleich, in wie engem Zusammenhange die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen mit

[1] Die nationalökonomischen Begriffe werden hier im eigentlichen Sinne genommen, da sich auch die geistigen Kräfte als Güter und überhaupt vom wirtschaftlichen Standpunkte aus betrachten lassen.

[2] „Löbliche Schulen sind der Brunn alles sittlichen Wesens im menschlichen Leben,“ Luther in dem Schreiben über die notwendige Hebung des Schulwesens.

[3] Hierher gehört auch, daß die Schule den größten Einfluß auf die Meinung hat, auf der alle souveräne Macht im Staate und ihre Wirksamkeit beruht, und daß sie, teils unmittelbar, teils mittelbar durch die vom Unterrichte ausgehende allgemeine Bildung, die sittlich-religiöse Gesinnung pflegt, die dem Staat zu seinem Gedeihen und Wohlbefinden ebenso unentbehrlich ist, wie zu seiner Würde (in Bezug auf die unteren Volksschichten insbesondere). Allerdings sorgt auch die Schule durch das Wissen, das sie verbreitet, fortwährend dafür, daß sich nicht Unwissenheit in Unmündigkeit, und diese in träges Erdulden einer zudringlichen und eigennützigen Vormundschaft verwandele, wie sie denn überhaupt, nach dem vorhin Bemerkten, die Macht der öffentlichen Meinung in ihren letzten Wurzeln stiftet, von der immer das Bestehen und Wirken der herrschenden Macht abhängt. Daher ist es auch ein Hauptkennzeichen von einer guten Regierung und ihren redlichen Absichten, daß und wie sie die allgemeine Volksbildung befördert. Übrigens hängt zwar die Zukunft eines Gesellschaftskreises von einer Mehrheit zusammenwirkender Faktoren ab, unter denen die Schule nicht der mächtigste ist. Aber alle gründliche und nachhaltige Bildung und Besserung muß doch immer bei der Erziehung und Schule ihren Anfang nehmen, und wer die Jugend beherrscht, bestimmt die Zukunft.

den Hauptklassen der **Berufsstände** stehen. Die eine Erziehungsschule (die Volksschule) liefert den Berufsständen die gemeinen Leute, die Leute niederen Standes, welche um ihrer Selbsterhaltung willen genötigt sind, den Zweck ihrer Arbeiten (*negotia illiberalia*) von den Bedürfnissen und Genießungen anderer fast gänzlich abhängig zu machen, und deren geistige Regsamkeit durch den Druck ihrer die Kraft erschöpfenden Beschäftigungen leicht erstickt wird, um deren Ausbildung sich auch der antike Staat nicht bekümmert hat. Eine zweite Klasse von Erziehungsschulen (die höhere Bürger- oder Realschule) liefert den Berufsstudien die höher Gebildeten, die für die höheren Verhältnisse des Lebens und die Leitung der einzelnen Lebenskreise Bestimmten, die *καλοὺς κἀγαθοὺς* des griechischen Staates, bei denen, da sie durch die Notwendigkeit der Naturabhängigkeit nicht so bedrängt sind wie die gemeinen Leute, der Zweck ihrer Arbeiten (*negotia liberalia*) vorzugsweise in der freien Bildung, Entwickelung, Darstellung des wissenschaftlichen oder künstlerischen Gedankenkreises ruht, in welchem sie sich bewegen,[1] deren Arbeiten vielleicht auch ideale, unmittelbar wertvolle Elemente von irgend einer Art enthalten, und sogar zur sittlichen Hebung der Gesellschaft in einer unmittelbaren Beziehung stehen, jedoch immer nur so, daß alle Gelehrsamkeit ausgeschlossen ist. Eine dritte Klasse von Erziehungsschulen (das Gymnasium) endlich liefert den Berufsstudien diejenigen, welche mit der höheren Bildung eine solche gelehrte Bildung verbinden, wie sie seit Aristoteles und den Alexandrinern in Aufnahme gekommen ist und während des ganzen Mittelalters sogar mit Zurückdrängung der übrigen Bildungsarten gepflegt wurde.[2] Da sonach die Hauptklassen der Berufsstände in den

---

[1] Den gebildeten Kaufmann, der sich über einen bloß auf Privatgewinn bedachten Krämer erhebt, den gebildeten Fabrikanten beschäftigen wenigstens die nationalökonomischen, die technologischen Prozesse, die bei ihrem Berufe vorkommen, die Beziehungen ihres Geschäftes zur Handelsgeographie, zur Handels- und Gewerbepolitik, zur Handelsgesetzgebung, zum ganzen der größeren Gesellschaftskreise (ganz ähnlich ist es bei dem rationellen Landwirte), die gebildete Frau der zur Verschönerung des geselligen und häuslichen Lebens hinführende ästhetische Gedankenkreis, die Erziehungskunst, welche sie zur Darstellung zu bringen, oder zu deren Verwirklichung sie beizutragen, die naturwissenschaftlichen Gesetze, welche sie beim Auferziehen ihrer Kinder, bei der Führung ihrer Wirtschaft zu beobachten hat, und zwar ist es nicht der praktische Nutzen, der sie hierbei leitet, insofern sie zu den Gebildeten gehört, und nicht zu einer niedrigeren Klasse herabsinkt.

[2] Über die politischen Nachteile, welche es bringen muß, wenn die gelehrten Studien über ihre Grenzen hinaus ausgedehnt und die Bahnen der ungelehrten Berufsstände verengt werden, kann hier nicht die Rede sein. Aber die Volks-

verschiedenen Arten von Erziehungsschulen ihre Vorstudien machen, versäumt es der moderne Staat nicht, auch diesen Schulen seine Sorgfalt zu teil werden zu lassen.

Überdies kann der Staat nicht verkennen, daß es zuletzt seinem nächsten gesellschaftlichen Zwecke zuwiderlaufen würde, wenn er ausschließlich für Berufsschulen sorgen wollte. Denn dem Staate, insofern er Gesellschaft ist, kann es nicht genügen, daß ein jeder bloß das Seine thut, wenn auch mit Beziehung auf das Ganze und dessen Zwecke. Ohne diese Beziehung würde allerdings die Thätigkeit gar keine Bedeutung für die Gesellschaft haben, sie wäre eine reine Privatsache. Aber diese Beziehung allein könnte auch nur ein Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für eine gesellschaftliche Verbindung sein, wie es deren viele geben kann. Der einzelne könnte trotz dieser Beziehung mit seinem Denken, Wollen und Thun außerhalb der Gesellschaft stehen. Soll eine wirkliche Gesellschaft vorhanden sein, so müssen die einzelnen zugleich das Bewußtsein haben, daß sie demselben Ganzen angehören, sie müssen sich als Glieder des Ganzen fühlen, und von allem berührt werden, was das Ganze betrifft, sie müssen gegenseitig von einander wissen, daß sie in dem gmeinsamen Streben für das gleiche Ziel verbunden sind. Hieraus folgt: wenn einer Gesellschaft eine Gesamtarbeit obliegt, so darf es nicht sein, wie in solchen Verkehrsverhältnissen, wo mehrere bei geteilter Arbeit selbständig neben einander stehen, und nur soweit zusammenwirken, als es ihr eigenes Privatinteresse mit sich bringt. Es darf auch nicht sein, wie in Dienstverhältnissen von mancherlei, zum großen Teile wiederum nationalökonomischer Art, wo bei geteilter Arbeit nur die Leitenden und die den Dienst Anordnenden das Ganze überschauen, um die Dienstleistenden demgemäß an ihre Plätze zu stellen, auf welchen sie den Anweisungen jener pünktlich zu gehorchen haben. Innerhalb einer wahrhaft gesellschaftlichen Verbindung, in welcher die Gesamtarbeit geteilt ist, und doch kein Glied den allgemeinen Aufgaben und Thätigkeiten der Gesellschaft sich fremd fühlen darf, hat vielmehr ein jeder erst

schule kann wegen ihres Zusammenhanges mit dem untersten Stande der Gesellschaft im Vergleiche mit den Anstalten für höhere Bildung nur ein Minimum von Kultur des Gedankenkreises auf den einfachsten Grundlagen gewähren. Dagegen ist da, wo die Gesellschaft den höchsten Zielen entgegengeführt werden soll, in der höheren gelehrten Bildung, welche auf den tiefsten Grundlagen und darum auf der Kenntnis der alten Sprachen erbaut wird, eine Präsumtion für die Berechtigung zur obersten Leitung der Gesellschaft.

dann für einen einzelnen Teil der Gesamtarbeit sich zu entscheiden, und diesem berufsmäßig sich zu widmen, nachdem er über das Ganze des zustande zu Bringenden eine Übersicht gewonnen hat. Den Überblick über das Ganze, der ohnehin erst zu einem richtigen Zusammenwirken mit demselben befähigt, hat er sich auch zu bewahren, nachdem er von der vielfach gespaltenen Gesamtarbeit ein specielles Fach zur Bearbeitung gewählt und übernommen hat, und er muß fortwährend von dem Bewußtsein getragen werden, daß seine Arbeit einen Erfolg für das Ganze habe. Dazu gehört aber: in einem jeden muß ein allgemeiner Gedankenkreis ausgebildet sein, der ihn auf einen zum Überblicken des Ganzen geeigneten Standpunkt erhebt, und der es ihm möglich macht, auch nachdem er sich in seinem Thun einer einzelnen Seite der Gesamtarbeit mit konzentrierter Kraft zugewendet hat, wenigstens durch seine Kenntnisnahme und lebendige Teilnahme zu der fremden, jedoch in denselben Gesellschaftskreis eingeschlossenen Arbeit, mit der er sich im Zusammenhange weiß, hinüber zu reichen. Eine solche Gesinnnng, welche sich regelmäßig das über die übernommene Specialarbeit hinausgreifende äußere Handeln versagt, aber nicht immer die Vorbereitungen dazu, und welche alle im Umkreise der Gesellschaft liegenden fremden Bestrebungen teilnehmend und Kenntnis nehmend begleitet, ist um so notwendiger, da aus ihr wenigstens in außerordentlichen Fällen, wo die Berufsarbeit für die Erfüllung der gesellschaftlichen Zwecke nicht ausreicht, auch eine Aktivität des äußeren Handelns sich zu entwickeln hat, auf welche die Gesellschaft nicht Verzicht leisten kann, z. B. bei der Landesverteidigung, bei vorübergehenden Notständen. Aber sogar stehende Einrichtungen können sich aus einer solchen Gesinnung entwickeln, indem z. B. einzelne Personen oder Kollegien zum Beirat, zur Assistenz denen beigesellt werden, welche berufsmäßig mit öffentlichen Angelegenheiten beschäftigt sind, indem sie zur Ergänzung öffentlicher Institutionen einzutreten haben, wie im Gerichtswesen, bei der städtischen Verwaltung, oder indem sie allgemeinen Mißständen und Hemmungen des gesellschaftlichen Lebens abzuhelfen suchen, z. B. als Feuerwehr.[1] Hierzu muß überdies bei jedem, der die rechte Stellung in der Gesellschaft einnehmen will, noch kommen, daß er alle Arbeiten, welche für die Gesellschaft Bedeutung haben, nach ihrem wirklichen Werte schätzt, und den

[1] Der Begriff der Beamten erweitert sich in einem idealen Staate so, daß er alle diejenigen umfaßt, welche unmittelbar für das Ganze arbeiten.

Personen, von welchen die Arbeiten vollbracht werden, die gebührende Ehre zu teil werden läßt. Von einem solchen Zustande wird aber ein Staat um so weiter entfernt sein, je mehr er über der Sorge für die Berufsbildung die Förderung der allgemeinen Bildung vernachlässigt. Die Jugend lernt dann das Ganze der gesellschaftlichen Arbeit nicht übersehen, und wählt ihren Beruf, ohne dieses zu kennen. Kein Wunder, daß hernach die einzelnen Teile der gesellschaftlichen Arbeit nicht gehörig ineinander greifen und zusammenwirken, daß man also anbietet, was die Gesellschaft nicht verlangt, und daß diese erwartet, was ihr von keiner Seite entgegengebracht wird. Es isoliert sich aber auch ein jeder, indem er sich von dem gesellschaftlichen Bewußtsein loslöst, statt sich mit den übrigen Gliedern der Gesellschaft in Verbindung zu setzen, er beschränkt sich auf die besondere Richtung und Thätigkeit, durch welche er für die Gesellschaft wirkt, und geht darin vollständig auf, ja er betreibt sein Geschäft als eine bloße Privatangelegenheit, und selbst die Berufsschule artet so sehr aus, daß sie zu einer Geschäftsschule herabsinkt, in der bloß für den künftigen Broterwerb gesorgt wird. Weil es an einem allgemeinen, die Verbindung des Ganzen vermittelnden Gedankenkreise, an gemeinsamen Mittelpunkten des Denkens[1] fehlt, worin sich alle Glieder und Stände der Gesellschaft begegnen und berühren, treten die einzelnen Berufskreise viel zu weit auseinander oder schließen sich gegenseitig selbst völlig ab, alle wahre Geistesgemeinschaft wird durch die stärksten Trennungen und Spaltungen der Meinungen gehindert. Es läßt sich nicht einmal eine nur etwas tiefergehende Unterhaltung unter mehreren führen, ohne daß sie auf die schroffsten Gegensätze stoßen, die Gegensätze treten erst dann bei ihnen zurück, wenn sie etwa zu derselben Schule, zu derselben Richtung und Partei oder wenigstens zu demselben partikularen Gesellschaftskreise gehören, der allerdings auch, besonders auf dem neutralen Boden der abspannenden Erholung, z. B. dem des Spieles und der

[1] Einen solchen Mittelpunkt, der nicht bloß ein gemeinsamer Boden allgemeiner Verständigung, sondern auch ein festes gesellschaftliches Band, ein Bindemittel für die verschiedenen Stände einer Nation ist, bilden zu manchen Zeiten klassische Dichtungen, am besten klassische Schöpfungen der Volkspoesie, die unserer Zeit und selbst der zweiten Blüteperiode unserer Litteratur fehlen, bildete für unser Volk in einer Zeit, wo die Einheit des Bewußtseins sich leichter behaupten ließ, die Bibel, die dazu sogar für alle Völker und Zeiten prädestiniert zu sein scheint, und sucht der pädagogische Unterricht allgemein herzustellen. Über zugleich notwendige kulturpolitische Veranstaltungen für diesen Zweck s. ALLIHN, die Umkehr der Wissenschaft, S. 182 f.

bloß geselligen Unterhaltung, die Verschiedenheit der Meinungen abzuschleifen und durch ein gedankenloses Kompromiß abzustumpfen pflegt, zumal wenn zugleich Vieldeutigkeit und Verwirrtheit des Sprachgebrauches herrschend werden, so daß dieselben Worte und Wortzusammensetzungen bei verschiedenen durchaus verschiedenes oder wenigstens wesentlich modifiziertes bedeuten. Ein Zusammenwirken der Wissenschaften oder der Vertreter einer und derselben Wissenschaft wird vollends im höchsten Grade erschwert. Für fremdes Thun, für das, was in einem Stande geleistet wird, dem man selbst nicht angehört, für die eigentümlichen Gedanken, Bestrebungen, Bedürfnisse eines anderen fehlt es überhaupt an Verständnis und an einem offenen, aufgeschlossenen Sinne, jeder geht seinen eigenen Weg und folgt seiner besonderen Meinung und Absicht, ohne sein Denken und Thun auf etwas Gemeinsames zu beziehen, gegen das Ganze der gesellschaftlichen Angelegenheiten schließt man sich gleichgültig ab, die einzelnen durchdringen einander nicht geistig und verschmelzen nicht zu einer gesellschaftlichen Einheit, auf der die Stärke und Entwickelungsfähigkeit des Staates beruht, und aus welcher für seine Unternehmungen die größte unterstützende Kraft hervorgeht. Die Gesellschaft verwandelt sich so in eine Maschine. An die Stelle einer inneren gesellschaftlichen Einheit tritt der äußerliche Aggregatzustand einer bloßen Tausch- und Verkehrsgemeinschaft, wie sie die Nationalökonomie kennt. Man hält sich deshalb an den Wortlaut des Platonischen Ausspruches über die gesellschaftliche Tugend der *δικαιοσύνη*: ein jeder betreibt das Seinige, ohne sich um die anderen und ihre Bestrebungen zu bekümmern, oder wenigstens, ohne sich weiter darum zu bekümmern, als es sein eigener Vorteil oder der Vorteil seines Standes mit sich bringt. Fremde Geistesbildung und fremde Leistungen werden nur beachtet, sofern man sie als Mittel für die eigenen Zwecke braucht und soweit man sich Gewinn, Förderung von ihnen verspricht. Die einzelnen Fächer und Stände, die allerdings wegen der notwendigen Teilung der gesellschaftlichen Arbeit vorhanden sein müssen, die aber zugleich nicht bloß durch das zufällige Zusammentreffen ihrer Interessen, sondern auch durch die gleiche freie Hingebung an das Ganze, durch die gleiche Empfänglichkeit für alle Regungen und Bewegungen des Ganzen zusammengehalten werden sollten — sie treten soweit als möglich auseinander, ihre verschiedenen Interessen entfremden sie einander völlig, ja die einzelnen Glieder der Gesellschaft schließen sich beinahe in kastenmäßiger Erstarrung und Verknöcherung von ein-

ander ab. Natürlich ist auch da, wo man sich so ferne steht, und einer so wenig auf das Thun des anderen eingeht, an eine billige Würdigung fremder Bestrebungen und Leistungen nicht zu denken. Jeder bringt immer nur seine Bildung in Anschlag und macht seine Bedeutung geltend. Jeder dünkt sich klüger, gebildeter, gewichtiger als ein anderer, weil die fremden Leistungen ignoriert oder nicht verstanden werden. Stolz auf das, was er selbst kennt und treibt, schätzt er seine Geistesbildung auf den höchsten Preis. Aber fremde Geistesarbeit weiß er nicht zu würdigen, und ihre Früchte scheinen ihm wohl auch um den Marktpreis zu teuer. Selbst ganze Berufsarten, ja ganze Klassen von Berufsarten, wie der Gelehrten- und der Bürgerstand, durch Standesvorurteile und Kastengeist von einander getrennt, durch die Verschiedenartigkeit ihrer Bildung einander entfremdet, begegnen sich mit Abneigung oder Geringschätzung, ja mit Verachtung und Feindschaft; der eine Stand thut wenigstens, auch wenn er keinen höheren gesellschaftlichen Rang einnimmt, als ob er erhaben sei über den anderen, oder beide führen einen fortgesetzten geheimen Kampf mit einander, und die niederen Stände überhaupt sind von Eifersucht oder Neid gegen die höheren erfüllt.[1] Selbst in den Schulen will z. B. der Botaniker von mathematischen Formbestimmungen nichts wissen, oder der Religionslehrer verhält sich gleichgültig gegen eine theoretische Betrachtung der Natur, oder der Geschichtslehrer gegen religiöse Auffassungen. Auch unter den verschiedenen Arten von Schulen zeigen sich Gegensätze und Reibungen, bilden sich Gesinnungen der Eifersucht und Geringschätzung aus. Die Glieder der einen Schule fühlen sich wenigstens, während sie unter einander eng zusammenhängen, von denen abgesondert, die auf einem anderen Wege herangebildet werden und einer anderen Berufsart entgegengehen, sie treten diesen gegenüber, und das Übel verschlimmert sich, wenn die Lehrer und Schulkollegien selbst in den Widerstreit der Neigung und Beurteilung hineingezogen werden, oder wenn sie es im Interesse der Regierung

[1] Besonders sind auch die Stände, welche vorzugsweise mit mechanischer Handarbeit beschäftigt sind, wenig befähigt, diejenigen, welche im Dienste der höheren Geistesarbeit stehen, oder auch nur die, welche als Unternehmer mechanische Arbeits-, Natur- und Kapitalkräfte zu einem größeren Ganzen vereinigen, in Bezug auf ihre Arbeit und ihren Fleiß recht zu würdigen. Es gehen daraus sogar sociale Revolutionen hervor, zumal auch die höheren Stände die Mühen und die Selbstentsagung der niederen gewöhnlich viel zu gering anschlagen. Hierher gehört ferner die Abneigung gegen spekulative und früher auch gegen mathematische Forschung von seiten der Geschäfts- und Fachmänner.

für nötig halten, um die Berührung der verschiedenartigen Schüler zu vermeiden, die Scheidung zu begünstigen. So dringen die Trennungen und Gegensätze im Staate, die freilich da in einer gewissen mäßigen Stärke unvermeidlich sind, die aber auch unter den Erwachsenen durch den aufgelösten Zustand der Gesellschaft zu einer unnatürlichen Schärfe ausgebildet werden, schon in die frühe Jugend ein, und hemmen nicht bloß die Verschmelzung unter der Kinderwelt zu einer Zeit, wo sie an sich so leicht ist, sondern legen auch Keime, aus denen für die spätere Zeit die schlimmsten Früchte sich entwickeln. Das sind die verhängnisvollen Folgen von dem Mißverhältnisse, welches entsteht, wenn die Berufsbildung in einem Staate einseitig hervortritt.

In Deutschland ist der Grund dazu, auch nachdem die Idee der Erziehungsschule im Reformationszeitalter hervorgetreten war, durch die Schuldiktatur, welche die weltliche Macht erlangte, gelegt worden, und durch den Schulbureaukratismus, welchen sie seitdem ausgeübt hat, hat sich das Mißverhältnis befestigt. Im Reformationszeitalter fehlte es nämlich, während das Bedürfnis der Erziehungsschule im höchsten Grade drängte, an einer solchen Vereinigung der Kräfte und an so viel Einsicht in den Familienkreisen, daß die Schulangelegenheiten im wahren Geiste der Kulturgesellschaft organisiert werden konnten. Überall nun, wo sich ein solcher Notstand in den socialen Kreisen zeigt, ist die Staatsgewalt berufen, ergänzend einzugreifen, solange der Notstand dauert. Hört er freilich auf, so muß sie wieder zurücktreten, um den socialen Kreisen selbst die gesellschaftliche Ordnung ihrer Angelegenheiten zur Selbstverwaltung zu überlassen. Sie hat dann diese Kreise nur zu schützen, die verschiedenen Lebenskreise zusammenzuordnen und zusammenzuhalten, sie durch Rat und That zu unterstützen, sie auf das Festhalten an ihren eigenen Normen hinzuweisen, die Grundsätze aber, welche in ihrer Mitte erprobt worden sind, womöglich sich anzueignen und in ihrem Namen auszusprechen, um ihnen durch die Anerkennung von seiten der höchsten, mit rechtlicher Macht umkleideten gesellschaftlichen Autorität ein grösseres Gewicht zu verleihen. Übernimmt dagegen die Staatsgewalt selbst die Anordnung und Leitung der gesellschaftlichen Angelegenheiten, die außerhalb der Sphäre ihrer unmittelbaren Wirksamkeit liegen, sucht sie namentlich in unserem Falle den Kulturboden selbst zu bearbeiten, statt ihn bloß zu überwachen und das auf ihm Gepflegte zu behüten oder ihm eine größere Wirksamkeit zu sichern, so muß es in den socialen Kreisen selbst in Bezug auf ihre eigenen

Angelegenheiten an der rechten Kraft und dem rechten Geiste, insbesondere an einem lebendigen Interesse und an der nötigen Einsicht mangeln, die ihnen nur aus der Selbstordnung und Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten erwachsen können, und doch läßt sich ihre Thätigkeit auch durch den besten Willen der Staatsgewalt nicht ersetzen. Folglich müssen die gesellschaftlichen Angelegenheiten Schaden leiden, ganz abgesehen davon, dass die Würde des Ganzen sich vermindert, wenn ein solcher socialer Kreis durch das Übergreifen der Staatsgewalt absorbiert und somit eine Sphäre der ethischen Gesamtpersönlichkeit beeinträchtigt wird. Das bestätigt sich denn auch bei der Erziehungsschule. Denn daß für diese die Staatsgewalt Eifer und Energie bewiesen hat, zeigt die Geschichte sehr deutlich. Ebenso bestimmt liegt aber die Thatsache vor, daß in der Mitte der Familien und Lehrer, denen die Erziehung obliegt, das Interesse für die Erziehungsschule und ihr Verständnis verloren gegangen ist, und daß auch in den übrigen Sphären, die mit der Erziehung zusammenhängen, der Geist fehlt, den die Idee der Erziehung fordert. Denn von den Eltern werden die Schulen durchgängig bloß als Vorbereitungsanstalten für den Staatsdienst und das Leben überhaupt angesehen, und die Lehrer wollen als Beamte des Staates oder der bürgerlichen Gemeinde oder bloß als Diener der Kirche thätig sein. So ist in ihren Augen die Erziehungsschule zur gesellschaftlichen Fachschule herabgesunken, und die höhere Sorge für den Zögling als einzelnen wie das Verhältnis der Erziehungsschule zur Familie muß demnach in den Hintergrund zurücktreten. Wo daher nicht ausgezeichnete Lehrerpersönlichkeiten wirken, ist die gemütliche Teilnahme der Familie für öffentliche Schulen beispiellos gering. Ja unter diesen beiden Hauptsphären der Erziehung wird an ein gegenseitiges Beachten und Berücksichtigen ihres inneren Lebens, an einen Austausch von Meinungen, Bedenken und Wünschen, an eine Verständigung darüber wenig gedacht. Dazu kommt, wo in dem Kreise der Erziehungsschule die pädagogische Bildung nicht gänzlich fehlt, ist sie fast immer nur eine höchst fragmentarische, und auch wo man mehr fordert als bloß Befriedigung der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Befriedigung der Bedürfnisse des einzelnen in der Gesellschaft durch die Schule, reichen daher die pädagogischen Mittel dafür nicht aus, ja selbst die Vorbildung für die Gesellschaft, die in der allgemeinen Geistesbildung enthalten ist und die sich an sie anschließen muß, wird höchst ungenügend oder gar nicht erreicht. Die pädagogische Litteratur, die Vertretung der Pädagogik an den

Universitäten und in den Schulbehörden, die pädagogischen Examina befinden sich durchgehends im tiefsten Stande der Erniedrigung, und in Schulgesetzen und Schulverordnungen sind, abgesehen von unzähligen Unterlassungssünden, die äußersten Verkehrtheiten und Unwahrheiten fixiert. Das letztere hat in Verbindung mit dem Mangel an pädagogischer Einsicht, der in den leitenden Kreisen überhaupt herrscht, zur Folge, daß die Schulbehörde, auch ohne willkürlich zu handeln, und so sehr sie den Schein einer emsigen Wirksamkeit für die höchsten Interessen der Erziehung erreichen mag, auf die Weiterbildung des Erziehungsunterrichtes, der in der Wirklichkeit des Lebens über die dürftigsten Anfänge noch nicht hinausgekommen und zu den höheren Schulen kaum hindurchgedrungen ist, einen sehr starken Druck übt. Ohnehin wirkt dabei ein falscher Konservativismus mit, der allerdings sehr begreiflich ist. Denn das neue, das in den unteren Kreisen des Staatslebens sich regt, ist so oft der Feind des vorhandenen Guten, weshalb es zu Besorgnissen Anlaß giebt. Es läßt sich auch von der Höhe des Staates aus gar nicht deutlich überschauen, am wenigsten wo es sich, wie bei der Erziehung, in aller Stille von den kleinsten Anfängen aus entwickeln muß. Daher gewinnt so leicht die gedankenlose Masse derer, die nicht tiefer blicken und sich nicht hoch genug erheben können, oder die bei einer Neuerung eine Einbuße an Rechten und Besitz zu erleiden fürchten, an der Staatsbehörde selbst einen starken Rückhalt. Überdies muß jede falsche Anordnung und Meinung von oben her auf dem pädagogischen Gebiete viel unheilvoller wirken und sich viel schwerer berichtigen, als wenn sie in den untergeordneten Kreisen zum Vorschein gekommen wäre, während auch eine an sich gute Anordnung der Behörde so häufig bloß auf die Oberfläche wirkt, ohne in das Innere zu dringen, oder auf eine alle heilsame Wirkung unmöglich machende Opposition stößt, zumal bei einem solchen Büreaukratismus gar leicht eine Kollision mit Traditionen, Sitten, Neigungen, Meinungen und gemütlichen Interessen der Familien und Schulen entsteht, die bekanntlich auch dann, wenn sie auf Irrtum oder Vorurteil beruhen, mit aller Schonung behandelt werden sollten.

Was an diesem traurigen Zustande, von dem auch die trotz aller Resignation und trotz aller notdürftigen Verbesserung doch unangemessene äußere Stellung des Lehrerstandes abhängt, einzelne selbständige Männer, die aus der Mitte der Gesellschaft eine thatkräftige Unterstützung erhalten, verändern können, damit ein besserer Erziehungsgeist erwache, ist hier noch nicht zu erörtern.

Eine vollständige Besserung kann aber erst dann eintreten, wenn die Staatsgewalt das abstrakte Staatsrecht, nach welchem sie bisher die Schulangelegenheiten verwaltet hat, fallen läßt, und das Prinzip des Staatsschulwesens mindestens für die Erziehungsschule völlig aufgegeben, die Erziehungsschulverwaltung also nicht mehr für einen integrierenden Teil der Staatsverwaltung erklärt wird.[1] Auch bei den städtischen Obrigkeiten, welche die oberste staatliche Autorität nur im engeren Kreise der Gemeinde vertreten, dürfen die Schulrechte nicht bleiben, welche sich bei der obersten Staatsgewalt nicht rechtfertigen lassen, noch dürfen dieselben an sie übergehen. Mit anderen Worten: die Erziehungsschulgemeinde darf auch mit der bürgerlichen Gemeinde, soweit nicht Notzustände eine ähnliche Ausnahme gestatten, wie bei der höchsten Staatsgewalt,[2] nicht zusammenfallen, so viel Eifer auch die Städte nicht nur schon vor der Reformation im Kampfe mit der Kirche, sondern auch nach der Reformation, ungeachtet des allmählich anwachsenden Druckes des Staatsschulwesens, für die Schule bewiesen haben. Es zeigen sich sonst dieselben Üebel wie bei der Abhängigkeit der Erziehungsschule von der obersten Staatsgewalt. Ebensowenig darf aber die Erziehungsgemeinde eins sein mit der kirchlichen Gemeinde oder ihr so eingeordnet werden, daß die Kirchenverwaltung zugleich die Erziehungsschulverwaltung und das Kirchenregiment zugleich das Erziehungsschulregiment ist. Vor allem darf das nicht in der von den Zeiten der Reformation her gewöhnlichsten Form geschehen, daß sich die weltlichen Behörden[3] der Diener der Kirche als fügsamer Organe für die Schuldiktatur und den Schulbureaukratismus bedienen. Denn das ist nur eine Modifikation des Staatsschulregimentes, und ein staatskirchliches Schulwesen hat für die Erziehungsschule nicht mehr Berechtigung als ein einfaches Staatsschulwesen, ganz abgesehen davon, daß hier die Kirche weder zum Staate noch zur Schule ins richtige Verhältnis tritt. Aber auch

[1] Nach den Worten W. v. HUMBOLDTS (Ideen zu einem Versuche, die Grenzen des Staates zu bestimmen, S. 60): „öffentliche Erziehung scheint mir ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß", im Gegensatze zu den Grundsätzen des modernen Liberalismus, welcher die Sorge für Erziehung und Unterricht ohne weiteres als eine notwendige Hauptseite der Staatsthätigkeit betrachtet.

[2] Über die von der Reformation an durch Notstände veranlaßte Übertragung des Schulregimentes an weltliche Behörden und über LUTHERS richtige Ansichten in dieser Hinsicht s. STOY, Encyclopädie S. 197 f.

[3] Über die Ausbildung weltlicher Schulbehörden vor der Reformation und im Zeitalter der Reformation s. RUHKOPF l. c. S. 92 und 330.

einem selbständigen, ja selbst einem von der einzelnen Gemeinde aus sich auferbauenden Kirchenregimente, wie es der Kirche gebührt, darf als solchem die Erziehungsschule nicht unterworfen sein, und diese darf trotz ihres sittlich-religiösen Zweckes durchaus nicht etwa in der Kirche aufgehen, um bloß eine einzelne Sphäre von ihr zu sein. Zunächst kann schon das pädagogische Leben nicht unmittelbar eingetaucht werden in das gesellschaftlich-kirchliche, ohne daß die subjektive Entwickelung des einzelnen, wo nicht übersprungen, so doch verkürzt und verkümmert wird. Gerade das ist daher ein allgemeiner Fehler aller kirchlich-pädagogischen Schriftsteller, daß sie die psychologischen Vermittelungen bei Erziehung und Unterricht verkennen oder doch nicht vollständig zu würdigen wissen. Alsdann muß wohl die Kirche als die religiöse Form der beseelten Gesellschaft[1] das Einigende und Zusammenhaltende für alle idealen socialen Kreise und für alle da hinein gehörenden Teilganze in einem Staate sein, welcher eine ethische Gesamtpersönlichkeit darzustellen hat, und daraus entspringt wohl der Schein einer Herrschaft über die socialen Kreise, aber eine wirkliche Herrschaft darf die Kirche über diese nicht beanspruchen, da sie keinem idealen Gesellschaftskreise über den anderen zusteht; denn ein jeder ist vollkommen selbständig, so gewiß ihm eine eigentümliche ethische Idee zu Grunde liegt. Eben deshalb darf auch die Kirche nicht dahin trachten, wie es die mittelalterliche Kirche that, daß irgend ein socialer Kreis oder ein Teil desselben sich in ihr auflöse, loslassend von seinen besonderen Zwecken und Strebungen. Vielmehr ist eine durchgeführte Artikulation aller einzelnen Kreise eine Grundvoraussetzung für die richtige Verfassung der Kirche selbst als eines ethischen Gesamtorganismus. Hieraus ergeben sich die Grundzüge der Erziehungsschulverfassung von selbst, wenn der Zusammenhang der Erziehung mit der Familie, ohne welchen an keine Erziehung zu denken ist, und zugleich die Einordnung in den ethischen Gesamtorganismus festgehalten wird. Es müssen nämlich die Familien, deren Angehörige der Erziehungsschule angehören, zu selbständigen Erziehungsschulgemeinden und deren Vertreter müssen unter der Mitwirkung von Lehrern zu mannigfachen Organen, die zur Leitung der Schule berufen, aber von den Organen der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden gesondert sind, weiterhin aber zu Kreis-

[1] Die Kirche darf nicht etwa als eine einzelne Sphäre der Kulturgesellschaft aufgefaßt werden, und die konfessionellen Verschiedenheiten führen nur zu verschiedenen Darstellungen der beseelten Gesellschaft.

und Provinzial-Erziehungsschulgemeinden und ihren Organen zusammentreten, um alle außerhalb der Methodik liegenden Funktionen zu übernehmen, welche gegenwärtig die weltlichen und kirchlichen Behörden über Erziehungsschule und Erziehungslehrer ausüben. Mit Ausnahme des obersten Schutz- und Beaufsichtigungsrechtes von seiten des Staates darf nur von Schulgenossenschaften eine Erziehungsschule unmittelbar abhängig sein. Eine Stufenfolge von Schulgenossenschaften ist darum notwendig, weil von ihnen auch die höheren, über den Umfang der einzelnen Gemeinde hinausliegenden Schulen wie alle Schulinspektoren, die nicht immer in der einzelnen Gemeinde zu finden sind, abhängig sein müssen, weil in ihrer Mitte eine engere, wie eine weitere Schulgesetzung innerhalb der notwendigen Schranken, namentlich auch mit Ausschluß aller Bestimmungen über Lehrpläne, Lehrmittel und Methode, sich ausbilden soll, und weil ohne einen allgemeinen Zusammenhang der auf demselben Boden befindlichen Schulen gar leicht ein schädliches Herüberwirken aus einem Kreise der Schulgemeinde in einen anderen stattfinden würde, und darin, daß durch gesetzliche Organisation nur der Schulgemeinde und ihren Organen, aber nicht den einzelnen Familien Rechte über die Schule verliehen werden, liegt ein Schutz gegen das Gedränge widerstreitender Familienmeinungen und gegen den Hochmut und Unverstand des Dorf- und des Stadtmagnatentumes, die man öfters von seiten der Schule bei einer solchen Verfassung gefürchtet hat. An den korporativen Schulgenossenschaften und den von ihnen ausgehenden Funktionen haben aber auch Vertreter des ethischen Gesamtorganismus, Vertreter der Kirche als solche teilzunehmen, wie an den meisten auch Vertreter der bürgerlichen Gesellschaftskreise, während auf der anderen Seite wiederum Vertreter der Erziehungsschule, wie Vertreter aller übrigen socialen Kreise mit idealen Zwecken als solche auch zu den entsprechenden Versammlungen einer freien Kirche hinzugehören sollten, und alle anzustellenden Erziehungslehrer und Inspektoren der Erziehungsschulen erhalten zugleich dem Geiste des Erziehungswesens gemäß eine kirchliche Mission für die von ihnen zu übernehmenden Schulfunktionen. So wird der rechte Zusammenhang zwischen der Kirche und der wohlgegliederten, korporativen Erziehungsschulgemeinde hergestellt, und diese tritt, ihre Angelegenheiten selbst verwaltend, als selbständiges Teilganzes neben der Universität in die Kulturgesellschaft ein, wie es deren Würde verlangt.[1] Dem

[1] Eine nach den obigen Prinzipien vollständig durchgeführte Erziehungsschulverfassung, die sich den auf HERBARTS ideale Gesellschaftslehre gebauten

Lehrer aber eröffnet sich die Aussicht auf eine Stufenfolge von Ehre, die ihn hebt, auch wenn er noch auf der untersten Stufe steht, der Lehrerstand überhaupt erhält eine angemessene Stellung in der Gesellschaft, und bis zur höchsten Stelle hinauf entbehrt die Verwaltung und Leitung des Schulwesens nirgends der Mitwirkung von Sach- und Kunstverständigen, welche durch die von früh an und von den untersten Stufen herauf übernommene Arbeit und Sorge für das Schulwesen die rechte, mit Wärme und Hingebung verbundene Liebe dafür gewonnen haben, indem ihre Persönlichkeit vielseitig damit verschmolzen ist. Die Organisation der Erziehungsschulgemeindeverbände, welche aus den bei der Erziehung unmittelbar beteiligten Familien sich erheben, bürgt endlich dafür, daß das Wohl des Erziehungswesens und sein Fortschritt, der nie stille stehen darf, fortwährend von dem ursprünglichen Interesse getragen wird, das die Familie aus Liebe zu den Ihrigen an der Erziehung nimmt, wenn nicht ein zu starker Druck entgegenwirkt, und das die Familien so häufig, indem sich die Familiengesinnung zu echtem Wohlwollen abklärt, die größten Opfer bringen, ja das sie unter Umständen das Amt der Schule selbst übernehmen läßt.[1] In den öffentlichen Schulanstalten pflegt sich zwar der Gesamtgewinn der historischen Entwickelung des Schulwesens zu konzentrieren, jedoch auch am leichtesten irgend eine Art von Schlendrian festzusetzen; die Privatinstitute haben dagegen bisher das Schulwesen vor Erstarrung bewahrt und neuen Ideen auf dem Gebiete des Erziehungswesens, wenn sie mit der vollen Glut der Begeisterung erfaßt und

---

Grundsätzen Magers (in seiner pädagogischen Revue seit 1843, später von Scheibert und Langbein in gleichem Geiste rücksichtlich der Schulverfassung fortgeführt) und Ballauffs (im Oldenburgischen Schulblatte, 1852, S. 229 f.) anschließt, und für welche außerdem die Schulverfassung in den niederrheinischen Landen Jülich und Berg, besonders im Nieder-Bergischen, ein historisches Vorbild ist (Dörpfeld, die freie Schulgemeinde, S. 36 f.), wird in dem soeben genannten Buche S. 85 f., S. 131 f. und S. 229 f. gegeben. Bei den höheren Erziehungsschulen muß gleichfalls ihre gegenwärtig fast allgemein durchgeführte äußerliche Loslösung von der Kirche aufhören. Die notwendige Rücksicht auf konfessionelle Spaltungen, nach denen sich im allgemeinen auch die Schulen gliedern müssen, führt auf den Gedanken von Gesamtschulgemeinden, welche in der Mitte zwischen Lokal- und Kreisschulgemeinden stehen. (Eine andere Seite der Schulverfassung s. Zillers Allg. Pädag. S. 138.)

[1] Den Instituten kommt schon jetzt ein weit lebendigeres Interesse von seiten der Familie entgegen als den öffentlichen Schulen, und bedeutende Institute werden überhaupt zu Brennpunkten, in denen sich die Strahlen des pädagogischen Interesses von Zeit zu Zeit sammeln, um von da aus in weitere Kreise auszuströmen.

unter Einsetzung der ganzen Persönlichkeit durchgeführt wurden, die Bahn gebrochen, ja im Anschlusse an die dem Glauben erkennbaren göttlichen Weltveranstaltungen neue Heilswege für die Menschheit eröffnet, zumal sich nur in solchen engeren Kreisen wegen der größeren Durchsichtigkeit aller Verhältnisse von den dazu Befähigten sichere Beobachtungen und gefahrlose Versuche anstellen ließen. Privatinstitute würden aber bei der vorgezeichneten Organisation nur die Schulanstalten solcher Familienverbände heißen, die sich, was ihnen vollkommen frei stehen müßte, von den gesetzlich normierten Formen der Erziehung und des Unterrichtes losgesagt hätten, ohne die Pflicht einer Erziehung mit ethisch-religiösem Charakter überhaupt aufzugeben, und sie würden es so lange sein, bis etwa eine Umänderung jener Normen ihnen den Wiedereintritt in den allgemeinen Schulverband möglich machte. Schon jetzt sollten die bestehenden Privatinstitute sich aneinander schließen und entsprechende Veranstaltungen treffen, um der uns vorschwebenden Organisation so nahe als möglich zu kommen, jede Familie sollte es aber als ihre Pflicht ansehen, von den öffentlichen Schulanstalten ihre Angehörigen fern zu halten, wenigstens von solchen, die nicht mit einem aus den Eltern ihrer Schüler bestehenden Erziehungsvereine in Verbindung stehen.

Daß die Fachschule in einem näheren Verhältnisse zum Staate steht als die Erziehungsschule, geht aus der ersten Hälfte des § hervor, und dennoch sollte sie so wenig als die letztere unmittelbar von Staats- oder städtischen Behörden geleitet werden. Aber sie läßt sich nicht mit der Erziehungsschule durch dieselbe Verfassung umschließen. Denn das Kultursystem, zu dem die Erziehungsschule hingehört, umfaßt nur die freien Kräfte, welche von einem unmittelbaren, ursprünglichen Interesse in Bewegung gesetzt werden, während das Streben der Fachschulen von Berufsinteressen abhängig, und unmittelbar darauf gerichtet ist, an die einzelnen Berufskreise die für sie nützlichen Kenntnisse abzuliefern. Eben deshalb müssen die Fachschulen selbst[1] mit diesen Berufskreisen in der engsten Verbindung bleiben, und sie dürfen nicht einem Kultusministerium unterstellt sein, mit dem auch die Kirche, freilich aus ganz anderen Gründen, nichts zu thun haben sollte.

[1] Wie schon die Fortbildungsanstalten der Erziehungsschule.

§ 4.
Die Schule als Erziehungsanstalt.

Wir haben die Berufsschulen als Stätten des nicht pädagogischen Unterrichtes und als reine Lehranstalten kennen gelernt. Man könnte nun leicht denken, wie es bloße Lehranstalten giebt, die nicht erziehen wollen und nicht erziehen sollen, so gebe es auch bloße Erziehungsanstalten, deren Lehren ausschließlich auf den Zweck der Erziehung berechnet seien, und man könnte geneigt sein, um von Kleinkinderschulen nicht zu reden, Gymnasien, Realgymnasien, Real- und Bürgerschulen, Volksschulen, Ritterakademien und ähnliche Anstalten, die offenbar den Zweck der Erziehung in sich aufgenommen haben,[1] für reine Erziehungsanstalten zu halten. Aber so ist es nicht. Nur das Haus kann sich wie ein stilles Heiligtum nach außen so völlig abschließen, daß alles, was darin für das geistige Wesen der Kinder geschieht, der Erziehung dient. Nur in der Familie kann sich die Erziehung in ihrer reinen, unvermischten Gestalt zeigen, weil der Geist der Familie einzig und allein abhängt von dem Geiste derer, welche sie gegründet haben; sind diese also in echtem Wohlwollen auf das Seelenheil ihrer Kinder bedacht, so werden sie bemüht sein, auch für die speziellen Zwecke, welche das Leben den Kindern stellt, nicht ohne Rücksicht auf den Gesamtzweck der Erziehung zu sorgen. Dagegen in der Gesellschaft, welche die Schulen einrichtet und erhält, erlangen teils die Naturmächte, wie die Rücksichten auf Unterhalt und Fortkommen, immer eine viel stärkere Gewalt, so daß selbst edlere und auf ein höheres Ziel hingehende Einzelbestrebungen dagegen zurücktreten müssen, teils machen sich auch die sittlich-gesellschaftlichen Ansprüche an das Individuum notwendigerweise geltend, welche von den idealen Gesellschaftskreisen, wie dem Verwaltungssysteme, der Kulturgesellschaft, der Kirche, der Rechtsgesellschaft ausgehen. Sobald daher die Erziehung aus der Familie heraustritt, dringen die speziellen, weltlichen und sittlich-gesellschaftlichen Zwecke unver-

[1] Sollte die eine oder die andere der genannten Anstalten das thatsächlich nicht anerkennen, so müßte ihre Berechtigung zu existieren ernstlich in Frage gestellt werden; denn sie würde dann die Erziehung der ihr anvertrauten Jugend geradezu hindern, da sie das weitaus höchste Maß von deren Zeit und Kraft während des allergrößten Teiles ihres zur Erziehung fähigen Alters in Anspruch nimmt.

mittelt auf sie ein, schließen sich fremdartige Rücksichten an sie an, und auch die Schulen, welche nicht Berufsschulen sind, müssen demnach immer wenigstens Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich sein. Sie haben darum gleich den Berufsschulen einen gewissen Komplex von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, die nach den verschiedensten Seiten in das Ganze der Gesellschaft eingreifen sollen, und die den einzelnen für bestimmte Zwecke des praktischen Lebens unentbehrlich sind, zu künftigem Gebrauche mitzuteilen ohne ausdrückliche Rücksichtnahme auf den Zweck der Erziehung. Es wird sich demgemäß zeigen, daß durch die Erziehungsschulen und durch das Kultursystem, dem sie angehören, eine Scheidung geht zwischen an sich Würdigem, das eine unmittelbare Spannung des Geistes erzeugt, und zwischen Nützlichem, das die Erziehungsschulen zu liefern und teils selbst, teils durch die Vermittelung der Fachschulen an die gesellschaftlichen Systeme abzuliefern haben, und die Erziehungsschulen erhalten insoweit, indem sie einen Teil des nicht pädagogischen Unterrichtes zulassen, um den Ansprüchen des Lebens und der Gesellschaft zu genügen, eine nicht pädagogische Gestalt, weshalb sie sich auch nicht gänzlich von der Pädagogik bestimmen lassen. Ja wenn selbst eine Schule unter günstigen äußeren Umständen es versucht, das Wissen und Können, welches das wirkliche Leben verlangt, auf pädagogischem Wege zu erzeugen, so kann das doch nie allgemein gelingen, weil der günstige Erfolg bedingt wird durch eine günstige Beschaffenheit der Individuen, das Bedürfnis jenes Wissens und Könnens aber für alle vorhanden ist. Daher wird sich das auf spezielle Lebenszwecke berechnete Lehren der Schulen, welche zugleich Erziehungsschulen sind, niemals vollständig auflösen lassen in den allgemeinen Zweck der Erziehung.

Daß es wirklich so ist, wie wir hier annehmen, daß also zum Teil auch der nicht pädagogische Unterricht Eingang findet in die Schulen, welche keine Berufsschulen sind, daß an ihren Unterricht sich Rücksichten anschließen, die aus den pädagogischen Prinzipien sich nicht ableiten lassen, und Zwecke daran angeknüpft werden, die keine pädagogische Bedeutung haben, so wichtig und notwendig sie auch in anderer Beziehung sein mögen, darüber spricht die Erfahrung ganz deutlich, und die Pädagogik würde sich in Illusionen bewegen, welche die schlimmsten Folgen haben müßten, wenn sie ein anderes Verhältnis voraussetzen wollte, und den gesamten Unterricht jener Schulen den Erziehungsgrundsätzen unterzuordnen versuchte. Fassen wir nur von den hierher gehörigen

Schulen die Grundformen ins Auge, auf welche sich alle über die Vorbereitungsanstalten für den Elementarunterricht hinausliegende Erziehungsschulen, die öffentlichen wie die Privatschulen zurückführen lassen, die Volksschule, welche die allgemeine Volksbildung, die höhere Bürgerschule, Realschule (Realgymnasium), welche eine höhere, aber nicht gelehrte, namentlich also auch nicht durch klassische Studien bedingte Bildung, und das Gymnasium, welches eine höhere und gelehrte Bildung darzubieten hat.[1] In einer jeden von diesen Schulen haben bestimmte Klassen der Bevölkerung und der Berufsgenossen einen Teil ihrer Studien zur Vorbildung für ihre gesellschaftliche Wirksamkeit zu machen, in der Volksschule die gemeinen Leute, in der höheren Bürgerschule, der Realschule die höher Gebildeten, welche keine gelehrte Vorbildung nötig haben, im Gymnasium die Theologen, Juristen, Kameralisten, Mediziner und überhaupt alle, welche eine gelehrte Vorbildung brauchen. Eine jede der Schulen muß demnach immer zugleich Vorbereitungsschule für bestimmte Fächer, für bestimmte Specialschulen,[2] für bestimmte Gesellschaftskreise sein, das Gymnasium z. B. für Fakultätsstudien, die Volksschule, sowie die korrespondierenden Abteilungen der

[1] So nehmen den Standpunkt der Volksschule, der ländlichen wie der städtischen, allerdings mit zum Teil bedeutenden Modifikationen, die auf den Unterschieden der individuellen Lage und angeborenen Natur der Zöglinge beruhen, die Armenschulen, die Waisenschulen, die niederen Töchterschulen ein, im ganzen auch die Institute für mangelhaft Organisierte, dagegen den Standpunkt der höheren Bürgerschule die höheren Töchterschulen; die Ritterakademien können teils auf der Stufe der höheren Bürgerschule, der Realschule, teils auf der des Gymnasiums stehen u. s. w. Eine Volksschule von scharf ausgeprägter Individualität ist namentlich die niedere Bürgerschule für den Stand der Handwerker und der kleinen selbständigen Grundbesitzer (im Gegensatze zur Masse der arbeitenden Proletarier, deren Kinder davon abgesondert sein sollten, wenn sie nicht ein höheres Streben zeigten).

[2] Die Specialschulen nehmen natürlich einen verschiedenen Charakter an, sie können auf eine höhere oder niedere Stufe treten, mehr oder weniger tief in die Theorie der Specialfächer einführen, mehr oder weniger weit von mechanischer Einübung und gedankenloser Abrichtung sich entfernen, je nachdem sie voraussetzen, daß der Übergang zu ihnen regelmäßig von der einen oder anderen allgemeinen Bildungsanstalt, und daß er entweder nach Absolvierung des vollständigen Kursus oder aus der Mitte heraus erfolgt. So werden z. B. Gewerbeschulen errichtet, welche auf der Grundlage der Volksschule, und andere, welche auf der Grundlage der höheren Bürgerschule, der Realschule, stehen, ferner Volksschullehrerseminarien, bei denen nicht die Bildung der Realschule vorausgesetzt wird, wie es allgemein sein sollte, sondern die der Volksschule. Die Vorbildung mag in ihren letzten Stufen immerhin innerhalb einer Anstalt gewährt werden, die durch das Seminar als Fachschule abschließt.

übrigen Schulen für den bewußten Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft u. s. w. So fordert es der Staat im Interesse der Gesellschaft, auf welche er seinem Standpunkte gemäß die öffentlichen Lehranstalten zurückbezieht, und die Privatinteressen der Staatsbürger, welche die Zukunft ihrer Kinder im Auge haben, finden dadurch zugleich auf eine zweckmäßige Weise ihre Befriedigung. Der Staat hält demnach auch darauf, daß die Glieder einer jeden Lehranstalt wirklich die für ihre künftigen gesellschaftlichen Verhältnisse angemessene Vorbereitung erhalten, daß also die Glieder einer niederen Lehranstalt nicht über diese Verhältnisse hinausgeführt, und die Glieder einer höheren nicht unter sie herabgedrückt werden. Denn außerdem würden teils Kräfte, welche gebildet worden sind, im Leben unbenützt verloren gehen, teils würden vor aller Bildung vorhandene Kräfte durch den Unterricht selbst zu Grunde gerichtet werden,[1] und in beiden Fällen würden Spannungen entstehen durch unbefriedigte Bedürfnisse. Der Staat aber schont alle in seiner Mitte sich vorfindenden Kräfte, und will sie benutzt sehen, sofern sie den allgemeinen Zwecken nicht entgegenwirken, und er vermeidet die Spannungen, welche gefährlich werden, weil sie nicht zu ihrer natürlichen Fortwirkung und Entwickelung gelangen. Darum haben auch Basedows und Grasers angebliche Erziehungsgrundsätze über die Bildung der Jugend für das Leben so großen Beifall gefunden. Überdies schreibt der Staat, an seinem leitenden Gesichtspunkte für das öffentliche Unterrichtswesen festhaltend, einer jeden Schule ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten vor, welches sie zu überliefern hat, und er macht die Lehrer dafür verantwortlich, daß es überliefert wird. Die Schüler haben auch durch Prüfungen und Zeugnisse über ihre Kenntnisse und Leistungen darzuthun, daß sie es allmählich erreichen, und nach Vollendung ihrer Studien vollständig besitzen. Das Maß ist natürlich zugleich mit Rücksicht auf die Lebens- und Standesverhältnisse, denen jede Schule entgegenzuführen hat und denen es zu gute kommen soll, bestimmt, d. i. teils beschränkt, teils erweitert. In der Volksschule umfaßt es zum mindesten ein dauerhaftes Lesen, Schreiben, gemeines Rechnen,[2] das letztere mit den Zahlengrößen

[1] Wegen der Nichtbeachtung der Individualität.

[2] Diese für das praktische Leben so höchst wichtigen Zwecke, welche schon Karl der Große bei seinem leider wenig zur Ausführung gekommenen Plane einer Hebung des Volksunterrichtes durch die geistlichen Schulen ins Auge gefaßt hatte, bei welcher das Rechnen jedoch zuweilen fehlte, gaben auch den ersten Anfängen der selbständigen, d. i. der von der Kirche unabhängigen, aber

und innerhalb der Verhältnisse, welche im gewöhnlichen Leben vorkommen, eine Summe von kirchlichen Religionskenntnissen und diejenige Fertigkeit im Gesange, welche für eine thätige Teilnahme am Gottesdienste erforderlich ist. In gehobenen Volksschulen, d. i. in solchen, die sich in günstigen Verhältnissen befinden, kommt ein gewisses Quantum gemeinnütziger Kenntnisse über Natur- und Menschenwelt hinzu, und von Fertigkeiten namentlich das auch über die Grundformen für das Schreiben hinausliegende Zeichnen, von dem jedoch ebenso wie vom Schreiben[1] alle höhere künstlerische Ausbildung fernzuhalten ist; denn der Unterricht der Volksschule hat sich hier wie überall dem nächsten Bedürfnisse des praktischen Lebens anzuschließen, weshalb der Schüler wohl Gerätschaften, den Grund und Aufriß eines Gebäudes und einfache Naturgegenstände, aber nicht etwa Köpfe und Landschaften zeichnen lernen soll. Kunstfertigkeiten und wissenschaftliche Kenntnisse aller Art bleiben in einem gewissen Umfange der höheren Bürgerschule, der Realschule vorbehalten, und das Gymnasium hat sogar die Grundlagen zu einer gelehrten, d. i. zu einer in die Geschichte weit zurückreichenden und das Wissen in seinen Anfängen wie in seinem Fortgange bis zu seinem gegenwärtigen Standpunkte beobachtenden Bildung zu legen, wozu vor allem notwendig ist, daß das Studium der klassischen Sprachen in das Gymnasium aufgenommen wird, weil mit ihm und der Kenntnis des Altertumes alle Gelehrsamkeit, d. i. Inbegriff des historischen Wissens, aufs engste verknüpft ist. Diese Grundzüge von Unterrichtsplänen für die drei Hauptarten von Schulen, welche zugleich als Normen für die ihnen gleichartigen Schulen dienen, finden sich mit den für die Praxis nötigen, überdies nach den Anforderungen der jedesmaligen allgemeinen Zeitbildung sich modifizierenden näheren Bestimmungen, an denen für unseren Zweck nichts gelegen ist, im wesentlichen in allen Vor-

---

auch von ihr losgerissenen deutschen Volksschulen das Dasein, nämlich den sogenannten Schreibschulen, welche seit dem 12. Jahrhunderte in einzelnen Städten neben den für die gemeinen Leute bestimmten Parochial-, d. i. Predigerschulen (Ruhkopf, l. c. S. 75, Anm.**), entstanden (Ruhkopf, l. c. S. 81 f.), obgleich ihnen der zum Lehren berechtigte katholische Klerus sehr abgeneigt war. Die Abneigung gegen jene Schulen zeigte sich anfangs in manchen Gegenden auch bei den Evangelischen; aber sie löste sich hier dahin auf, daß nicht mehr Schreibschulen als bloße Lehranstalten, sondern nur solche, die im Geiste der Reformation zugleich Erziehungsanstalten waren, geduldet werden sollten (Heppe, das Schulwesen des Mittelalters, S. 52).

[1] Über die den praktischen Zweck beeinträchtigende Begünstigung der Formenschönheit bei den Vorschriften s. Hesse, der Schreibunterricht, S. 78.

schriften staatlicher Schulverwaltung wieder, welche Verbindlichkeit für die Lehrer haben, und so angemessen sie ohne Zweifel für das Verhältnis sind, in welchem der Staat zu dem Schulwesen steht, so beweisen sie doch zugleich, daß der Unterricht, für welchen sie, soweit ihre Forderungen reichen, maßgebend sind, nicht durchaus der erziehende sein kann. Denn die Erziehung wirkt wohl der Hinneigung zu bestimmten Lebensverhältnissen und Berufsarten nicht entgegen, und benutzt die Förderung, welche sich daraus für die allgemeine Bildung gewinnen läßt. Aber sie ist weit davon entfernt, positiv dazu mitzuwirken, daß der Zögling sich bestimmten Lebensverhältnissen und Berufsarten zuwende, und mit dem hierfür Brauchbaren ausgestattet sei. Die Erziehung denkt auch nicht daran, ein allgemeines Maß des Wissens und Könnens festzusetzen, sondern ihr liegt der Gesichtspunkt am nächsten, eine wie große Masse von Kenntnissen jedes Individuum in seinem Geiste bewältigen könne, und welche Art und Ausdehnung der Geschicklichkeit ihm gerade zusagend sei. Der Erziehungsunterricht endlich sieht gar nicht zuvörderst auf Kenntnisse und Leistungen, auf das Wissen und Können als solches legt er keinen Wert, er schätzt und bemißt es vielmehr einzig und allein danach, daß es dem Zöglinge irgendwie zur Erwerbung einer sittlich-religiösen Gesinnung verhilft, oder selbst schon als Äußerung einer höheren Gesinnung gelten kann, und wenn das geschieht, so zeigt sich weiterhin, daß die Bearbeitung der Sprach- und der mathematischen Formen gar nicht so in den Vordergrund treten darf, wie es gegenwärtig in den Erziehungsschulen durchgehends geschieht, daß die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse über Natur und Menschenwelt, die Naturkunde und das Zeichnen nicht eine bloße Ergänzung von dem der niederen Volksschule durch das Leben zugewiesenen sein dürfen, ja daß ohne das Zeichnen nicht einmal Lesen und Schreiben auf pädagogische Weise lehrbar ist. Aber trotzdem, daß die staatlichen Anforderungen an die Schulen ganz offenbar nicht pädagogische sind, so bleiben sie doch nicht bloß bestehen, sondern sie sind sogar notwendig, damit teils den Bedürfnissen des Staates und des socialen Lebens genügt, teils die künftige gesellschaftliche Stellung des Zöglinges sichergestellt werde. Eben deshalb müßten sie auch ihrem Inhalte nach fortbestehen, wenn die freie Schulgemeinde ins Leben träte, und die Staatsgewalt folglich aufhörte, der Schule unmittelbar zu gebieten in Bezug auf das Innere ihrer Angelegenheiten. Sonach ist unverkennbar, daß die Schulen zum Teil durch nicht pädagogische Grundsätze beherrscht werden, daß ihr Unterricht nicht rein der

erziehende ist, und daß ihre Erziehung, modifiziert durch die Einwirkung der Gesellschaft und die von ihr gebotenen Nebenzwecke, sich weit entfernt von der einfachen, natürlichen Gestalt der Familienerziehung. Am meisten ist das allerdings bei dem Gymnasium der Fall, weshalb es auch den Gymnasiallehrern am nächsten liegt, sich am wenigsten um Pädagogik zu bekümmern, und es ist der Mühe wert, die künstliche Gestalt, welche die Erziehung auf den Gymnasien durch die Aufnahme der altklassischen Studien annimmt, noch etwas näher zu betrachten.

Alles unser Wissen und Denken würde nämlich seinen Grund und Boden verlieren, wenn je der Zusammenhang der Gegenwart mit der alten Welt und der Geschichte unterbrochen würde. Denn die altklassische Litteratur, an deren Studium sich das Studium der späteren wie der früheren Geschichte großenteils von selbst anschließt,[1] ist die Grundlage und Wurzel unserer Bildung, und auf dem Boden jener Litteratur ist die moderne Kultur zum allergrößten Teile emporgewachsen. In der griechischen und römischen Sprache sind uns ja die Urkunden unserer Religion, die Quellen für einen Hauptzweig unseres Rechtes, die Anfangsgründe der mathematischen und philosophischen Studien überliefert und unter dem Einflusse der letzteren ist die christliche Dogmatik wie das System des positiven Rechtes ausgebildet worden, die metaphysischen, namentlich die atomistischen Lehren der griechischen Philosophie bilden die Grundlage unserer neueren Naturwissenschaft, aus der antiken Philosophie sind auch eine Menge von Gedanken, wiewohl vielfach mit einem falschen und sehr unkenntlichen Gepräge, in den populären Gedankenkreis übergegangen, und sehr vieles, was von den Alten zn uns gekommen und sich mit unserem Wissen und Leben verwebt hat, ist außerhalb seines historischen Zusammenhanges völlig unverständlich. Selbst die neueren Sprachen und die in diesen Sprachen abzuhandelnden Wissenschaften haben teils vermöge der Abstammung der ersteren und bei neuen Wortbildungen, z. B. denen für technische Ausdrücke, für wissenschaftliche Bezeichnung auf dem Ge-

[1] Jedenfalls so weit, als es in den pädagogischen Unterricht des Gymnasiums überhaupt hineingehört, und dieser erhält gerade dadurch die nähere Bestimmung, daß in ihm alle Geschichte (wegen § 6 und 19) mit der Geschichte Griechenlands und Roms im genauesten Zusammenhange stehen muß. Die älteste asiatische und ägyptische Geschichte ist z. B. in die griechische und jüdische einzuschalten, wie es bei jener von Herodot geschieht. (Über das Verhältnis der mittelalterlichen und neueren Geschichte zur griechisch-römischen s. Zillers Vorles. über Allg. Pädag. § 21 S. 180 f.).

biete der Naturgeschichte, der Chemie, Medizin, Technologie u. s. w., teils durch mechanische Beimischung Worte der alten Sprachen in sich aufgenommen,[1] und auch die grammatische Wissenschaft hat bei den Alten ihren Ursprung. Die neuere Kultur ist also, wie man sieht, auf der alten auferbaut. Die gereiften Früchte von der Kulturentwickelung des griechischen und römischen Volkes und dem in ihrer Sprache Niedergelegten sind überhaupt als Elemente in unsere Bildung eingegangen, die Quellen ihrer Litteratur sind zugleich Quellen für die wichtigsten Teile der Wissenschaften und Quellen des Geisteslebens unter den neueren Völkern, selbst ihre Sprache ist mit den modernen Sprachen in Verbindung getreten, und ihre Geschichte ist ein Schlüssel für vieles unter uns noch Fortdauernde. Ohne Bekanntschaft mit den Alten liegen folglich die Fundamente unserer Bildung nicht fest, mit der so viele antike Elemente verwachsen sind,[2] und die zum großen Teil erst an der Bildung der Alten emporgewachsen ist.

Die Alten sind aber auch ein unentbehrlicher Orientierungspunkt für die neuere Kultur. Die Weisheit des Altertumes

[1] Man hat darum auch vielfach angeraten, die alten Sprachen wenigstens insoweit in den Unterricht der höheren ungelehrten Lehranstalten anfzunehmen, daß der Schüler an ihnen ein etymologisches Erleichterungsmittel zum Verständnisse der neueren Sprachen und der Terminologie in einzelnen Wissenschaften gewänne. Das aus Lexikon und Grammatik hierfür Notwendige läßt sich indes an eine gründliche Besprechung des hierher gehörigen Materiales, das in unsere Sprach- und Denkweise übergegangen ist, unter Benutzung der fremden modernen Sprachen mit Leichtigkeit anschließen. Daran muß selbst der eigentliche lateinische und griechische Unterricht anknüpfen, um Stützpunkte für das Gedächtnis zu gewinnen, wie der hebräische Unterricht zu demselben Zwecke von den zahlreichen Wörtern und Formen der Bibel auszugehen hat. Hierüber s. Stier, zur Behandlung des Unterrichtes im Hebräischen, in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1859, S. 662 f. Auch die Fremdworte an der Tafel des Kreuzes, an manchen Kanzeln u. s. w. sind wie alle anderen, die in das Leben des Zöglinges hineinreichen, heranzuziehen. Wenn man aber im Gegenteile die gewünschte Verbannung der klassischen Litteratur aus allem Jugendunterrichte damit zu rechtfertigen sucht, daß man annimmt, der Gewinn, den die klassische Litteratur für die Wissenschaft bringen könnte, sei nunmehr doch wohl daraus gezogen, nachdem man schon Jahrhunderte lang daran gearbeitet habe, so ist diese Meinung sicherlich falsch, und sie zeugt von einer gewissen Unkenntnis des Thatbestandes auf dem Gebiete der Wissenschaften; sie ist überdies auch darum trügerisch, weil mit jedem bedeutenden Fortschritte auf diesem Gebiete sich zugleich das Verhältnis zur Vergangenheit ändert, und folglich die bisher festgehaltenen Beziehungen zum Altertume immer von neuem revidiert werden müssen.

[2] W. v. Humboldt, Sprachbau, S. 27: Es würde schwer und betrübend zu sagen sein, was (von der modernen Bildung) zurückbleiben würde, wenn wir uns von allem trennen sollten, was dem (klassischen) Altertume angehört.

muß dem auf dem schwankenden Wege der Zeit fortstrebenden Menschengeiste Leitstern und Leuchtthurm bleiben. Schon die Römer mußten bei ihrer Bildung auf die Griechen zurückgehen. Nur die Griechen genossen den natürlichen Vorteil, daß sie der historischen Vermittelungen für ihre höhere Bildung wenig bedurften, die deshalb vielmehr den Charakter des Unmittelbaren an sich trägt. Schaute man nicht fortwährend auf den Anfang der modernen Kultur, der im Altertume liegt,[1] auf ihre ursprüngliche Richtung und fortschreitende Bewegung zurück, hielte man nicht alle die mannichfaltigen und vielverschlungenen geschichtlichen Fäden, die den Standpunkt unserer heutigen Welt mit der Kultur der Vergangenheit verknüpfen, aufs sorgfältigste fest, so würde die neuere Kultur selbst in ihrer Weiterentwickelung aufgehalten werden, ja sie würde bald stille stehen und rückwärts gehen. Das darf man zuversichtlich behaupten. Denn Vernachlässigung der klassischen Litteratur und der Geschichte hat bis jetzt immer zugleich den Verfall der Wissenschaften im Gefolge gehabt, z. B. zur Zeit des Scholastizismus, und umgekehrt hat die eifrige Pflege der antiken und geschichtlichen Studien immer die Blüte der Wissenschaften nach sich gezogen, so nicht nur zur Zeit der Glossatoren und des durch Petrarka mit Bewußtsein eingeleiteten sogenannten Wiedererwachens der klassischen Litteratur im 15. Jahrhunderte auf den Gebieten der juristischen, theologischen und politischen Wissenschaften, wie in den mathematischen, physikalischen und astronomischen Wissenschaften, sondern auch in der neueren Zeit, in welcher Winkelmann und Lessing, Fr. Aug. Wolf und Niebuhr den Sinn für das Altertum und für historische Auffassung neu belebten, und in welcher es nicht durch ein zufälliges Zusammentreffen, sondern auf Veranlassung ganz bestimmter Anregung von seiten der philologisch-historischen Forschung geschah, daß die historische Rechtsschule entstand, daß Herbart die Anfänge der Metaphysik bei den Eleaten wieder erkannte u. s. w. Mit der gründlichen Kenntnis der Vergangenheit würden wir offenbar auch die Erfahrung früher bereits erkannter Mißbräuche aufgeben. Wir würden immer wieder in alte, längst überwundene Irrtümer und Verirrungen zurücksinken, wie es oft geschehen ist,[2] oder immerfort unsere

[1] Und nächst dem im jüdischen Volke.

[2] Dahin gehört auch das Vergessen älterer Lehren in der Philosophie. In der Pädagogik waren die Grundsätze von Ratich und Comenius verloren gegangen. In der kirchlichen Dogmatik lebt der Scholastizismus noch jetzt vielfach unter zum Teil neuen Formen fort.

beste Kraft daran setzen müssen, um uns davon zu befreien. Wir würden aus Unbekanntschaft mit dem bereits Geleisteten längst gemachte Entdeckungen noch einmal machen, wie das gleichfalls öfters geschehen ist, und so wiederum unsere Kraft verschwenden, ohne im ganzen weiter zu kommen. Der Gewinn der allgemein menschlichen Bildung würde überhaupt immer von neuem verloren gehen, wenn die Gelehrsamkeit ihn nicht aufbewahrte, wir würden immer von vorne anfangen müssen, wenn wir nicht die Resultate der Vergangenheit zur Voraussetzung künftiger Arbeit und die Ziele unserer Vorfahren zu Ausgangspunkten für unsere selbstthätigen Bestrebungen nähmen, ja auf allen Gebieten des Geistes würde von Zeit zu Zeit ein innerer Verfall eintreten, der eine solche Reformation nötig machte, wie sie im 16. Jahrhunderte auf dem religiösen Gebiete nötig war, weil man die Urquelle der göttlichen Offenbarung aus dem Gesichte verloren hatte,[1] wie sie aber allerdings jetzt auch möglich war, weil man die lebendige Bekanntschaft mit dieser Quelle nach der Wiederbelebung der Altertumsstudien[2] erneuert hatte. Ohne Einsicht in das Vergangene, ohne sorgfältige Kenntnis von dem, wie es früher war, welche Folgen ähnliche Ereignisse einer früheren Zeit gehabt haben, wie die neueren Vorstellungskreise, Institutionen u. s. w. aus den älteren hervorgegangen sind, ohne Ableitung des Späteren aus dem Früheren

[1] Der „biblische“ Kursus, der für Theologie Studierende vorgeschrieben war, führte damals nicht zur Bibel zurück (Ruhkopf, Geschichte des Schul- u. Erziehungswesens, S. 191; cf. ib. S. 30 und 305), und selbst bei den Predigten verschwanden die Bibeltexte und die Auslegungen der christlichen Lehre im Geiste der heiligen Schrift (ib. 295). Die Theologie verhielt sich zur heiligen Schrift ebenso, wie die damalige Jurisprudenz zu den justinianischen Rechtsbüchern (Voigt, die Wiederbelebung des klassischen Altertumes, S. 454).

[2] Den engen Zusammenhang zwischen beiden Arten der Erkenntnis erkannte Luther vollkommen, indem er darauf hinwies, daß mit der Kenntnis des Altertumes auch das Evangelium und sein Verständnis verloren gehen würde (Ruhkopf, l. c. S. 315). Ebenso Melanchthon, s. Koch, Melanchthons *schola privata*, S. 12 und Hendewerk, Orthodoxie und Philosophie, S. 4. Cf. die Worte von Wichern: Ohne Griechenland und Rom kann die evangelische Kirche die Schätze nicht heben (Hendewerk, Herbart und die Bibel, S. 8, und Herbart, kleine Schriften, II, S. 90). Luther (eine kurze Zeit auch Melanchthon) nahm von den antiken Studien nur die Philosophie aus (Hendewerk, Philosophie und Orthodoxie, S. 2), weil er nach Hendewerk, Orthodoxie und Philosophie, S. 7 nicht einsah, daß „die theoretische Philosophie, vom religiösen Standpunkte aus betrachtet, nur als eine wissenschaftliche Erklärung und begriffliche Ausführung derjenigen allgemeinen Offenbarung (des Gegebenen) erscheint, welche in der Natur enthalten ist (Röm. 1, 19. 20; cf. Hendewerk,

würde nicht einmal die Gegenwart verstanden und richtig behandelt, oder auch nur leicht genug getragen werden.[1] Man würde viel eher der Gefahr ausgesetzt sein, von der jedesmaligen Gegenwart oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Erscheinungen der Vorzeit fortgerissen zu werden, weil man ungeübt wäre, Personen und Begebenheiten in ihrem kulturhistorischen Zusammenhange oder nach Gesichtspunkten, die ein größerer Überblick darbietet, aufzufassen. Man würde sich viel leichter zu voreiliger Bewunderung oder zu unzeitigem Kleinmut hinreißen lassen.[2] Mit einem Worte: ohne den Zusammenhang mit dem Altertume und der davon auslaufenden oder damit zusammenhängenden Geschichte wäre ein sicheres Fortschreiten der Kulturentwickelung nicht möglich. Es ist erst dann möglich, wenn wir uns als treue Erben und Bewahrer der geistigen Schätze und des Geistesvermögens der ganzen Vergangenheit betrachten, wenn wir keinen Punkt einmal errungener Bildung wieder untergehen und in Vergessenheit geraten lassen, damit wir den aus früheren Zeiten auf uns gekommenen Besitz, wo nicht vermehrt, doch wenigstens unverkürzt den kommenden Geschlechtern überliefern, und wenn wir das, was wir hinzuzufügen haben, immer genau anschließen an das Vorgefundene und es damit, trotz aller Kritik, in Verbindung setzen, wenn es folglich an der Kontinuität des Forschens und dem

---

l. c. S. 7. 10. 13 u. 14), und daß es sich in ähnlicher Weise mit der praktischen Philosophie in Bezug auf die allgemeine Offenbarung im Gewissen (Röm. 2, 14. 15) verhält" (vgl. § 2, S. 20 f. und S. 27) — trotz aller Verschiedenheit der Betrachtungsweise, welche in der Philosophie und Religion herrscht, und weil ihm noch nicht der Gedanke (Hendewerk, l. c. S. 11) aufgegangen war, daß „in der Kirche des Herrn, der die Wahrheit selber ist (Joh. 14, 6. 18. 37), die reine und volle Wahrheit, wie sie mit Hilfe der echten Wissenschaft hell und klar erkannt und sichergestellt wird, zuletzt doch nur allein zum wahren Heile des einzelnen wie des ganzen führen kann". Gerade von seiten der Philosophie, wie andererseits durch den sogenannten Realismus bedurfte der Humanismus des 16. Jahrhunderts einer Ergänzung, die schon Sturm versuchte (s. Ruhkopf, l. c.).

[1] Die oberste Leitung der Gesellschaft und des Staates muß daher in allen ihren Teilen in den Händen von Gelehrten liegen.

[2] Immerhin wird der Gebrauch der aus der Geschichte zu ziehenden Regeln und Lehren ein sehr schwankender und unbestimmter bleiben, solange ihre Auffassung durchgehends bloß aufs Ganze gerichtet und einem gewissen Takte überlassen bleibt, ohne daß genaue Zergliederungen angestellt werden, zu denen schon die Schule hinleiten muß, damit nicht verschiedenartige Zustände als gleich und gleichartige als ungleich erscheinen, und deshalb falsche Anwendungen gemacht werden. Die Zergliederungen müssen dann hinführen zu detaillierter Erkenntnis des Lebens in ethischer, religiöser wie in psychologischer Hinsicht.

Zusammenwirken der Forschenden nirgends fehlt. Dazu gehört aber, daß die Alten und mit ihnen die Geschichte der Wissenschaften fortwährend studiert werden, daß keine Wissenschaft von ihrem geschichtlichen Boden losgerissen, sondern von jeder immer zugleich ihre Geschichte gelehrt und ihr System als das Schlußglied einer vorangegangenen Entwickelungsreihe angesehen wird. Gesetzt auch, dieser Arbeit wollte sich keine andere Nation unterziehen, so müßte es doch die deutsche thun, weil sie die Trägerin der Wissenschaft in der modernen Kulturentwickelung ist, zugleich aber auch das geordnete Zusammenwirken einer Mehrheit von größeren beseelten Gesellschaftskreisen anbahnt. Sie müßte für sich und die übrigen Nationen zusammen oder vielmehr im allgemeinen Interesse der Menschheit der Wissenschaft und Kultur diesen Dienst leisten, daß sie die klassischen Studien und die Kenntnis des Altertumes aufrecht zu erhalten suchte, und die deutschen Staaten leisten diesen Dienst wirklich. Sie wachen darüber, daß nicht ein wandelbares Zeitalter, seinem Leichtsinne oder seiner Schwärmerei sich völlig überlassend, die alten Dokumente der Wissenschaft und Litteratur aus dem Gesichte verliert, daß ihm die in die Vergangenheit zurückleitenden Fäden der neueren Kulturentwickelung nicht entschlüpfen, und daß es nicht in der Gefahr schwebt, bei seinen Bestrebungen in ein wirres, haltungs- und richtungsloses Treiben und Jagen zu geraten.[1] Ein zuverlässigeres Mittel zur Erhaltung der Bekanntschaft mit der früheren Kultur kann aber gewiß ein Staat nicht wählen, als wenn er fortwährend die zahlreiche Jugend der Gymnasien nötigt, ihre beste Empfänglichkeit und Kraft an die Erlernung des Lateinischen und Griechischen hinzugeben, indem er die Bekleidung höherer Ämter und die Ausübung höherer Dienstleistungen inmitten der verschiedenen Gesellschaftskreise an die Bedingung knüpft, daß diejenigen, welchen sie überlassen werden, eine klassisch-historische Bildung erworben haben und den Zu-

[1] Da der Inhalt und die Methodik der Philosophie der Gegenwart und der philosophischen Erkenntnis überhaupt, sagt STRÜMPELL, die Geschichte der griechischen Philosophie, I, § 10, 4), noch jetzt zum großen Teil von den Lehren griechischer Philosophen abhängig sind, so ist deren Kenntnis sowohl zur richtigen Würdigung jener als zur allgemeinen sicheren Orientierung über die philosophischen Gebiete unentbehrlich. Auch die Erziehungslehre ist eine Arbeit vieler Generationen, deren Verständnis fortwährend erneuert werden muß, um nicht verloren zu gehen, und alle Umänderungen des pädagogischen Verfahrens wie alle Versuche neuer Verfahrungsweisen müssen im genauen Zusammenhange mit ihr und nicht ohne Berücksichtigung des bereits Geleisteten geschehen, um einen bleibenden Erfolg zu versprechen.

sammenhang der Kultur überblicken. Die aus dem Altertume fließende Bildung geht so am gewissesten in das Leben derer über, die das öffentliche Leben durch Impulse von oben her zu leiten und zu gestalten berufen sind, und zugleich werden die klassischen Sprachen und ihre Litteratur am sichersten im Andenken erhalten, wie es sowohl zur Orientierung für die moderne Kultur, als zu dem Zwecke, daß diese einen festen Grund habe, notwendig ist. Der Staat setzt so das Bestreben jener frommen und ernsten Männer fort, eines Agricola, Reuchlin, Erasmus und ihrer Anhänger, die zuerst in den Niederlanden und Westfalen wie am Oberrhein das in Italien aufgegangene Licht zu verbreiten suchten, und deren bleibendes Verdienst es ist, die antiken Studien vor allem in den Schulen heimisch gemacht und ihnen darin einen festen Boden begründet zu haben. Nur auf diese Weise ist es möglich gewesen, daß die antiken Studien die Stürme des dreißigjährigen Krieges überdauerten, und daß nachmals aus der philologischen Disciplin sächsischer Fürstenschulen ein Klopstock und Lessing hervorgingen, während jene Studien in Italien selbst und infolge der hugenottischen Kämpfe in Frankreich nach einer schönen, vielversprechenden Blüte rasch dahinwelkten.

Eine Orientierung der neueren Kultur an der älteren ist aber namentlich auch in einem speziellen Falle notwendig, den wir noch ausdrücklich hervorheben müssen. Wie nämlich die plastischen Formen des Altertumes für alle Gattungen der plastischen Kunst einen typischen, tonangebenden Charakter haben, was seit Winkelmann anerkannt ist, so sind auch die altklassischen litterarischen Werke in Bezug auf ihre Form, was seit Klopstock und Lessing kein Einsichtiger in Abrede stellt, Monumente der vollendetsten Geisteskultur, und unvergängliche, für alle Zeiten gültige Muster eines reinen und schönen Stiles, weshalb sie auch als klassische Werke bezeichnet werden.[1] Daher besitzen sie nicht nur wie alles, was über die Individualität und Nationalität sich erhebt, und einer unmittelbaren, unwillkürlichen Wertschätzung gewiß ist, einen universalistischen Charakter und die Fähigkeit, Vereinigungspunkte für die gebildeten neueren Völker zu sein, und ein gemeinschaftliches Band auszumachen, das ihre Kultur umschlingt, und sie selbst unter einander verknüpft. Sie gewähren auch als lebendige Lehrer

[1] Dabei bleibt freilich noch die Frage offen, warum gerade die Werke der Alten die mustergültige Regel aufstellen, und darauf hat die Philosophie des Schönen durch Aufstellung der idealen Normen hinzuleiten, an denen das Positive und Historische selbst zu messen ist, um als berechtigter Maßstab gelten zu können.

eines guten Stiles und als Vorbilder für die Form schriftstellerischer Werke sichere Vergleichungspunkte für dieselben und einen festen Maßstab, wonach sich das Fortschreiten oder Sinken und überhaupt der ästhetische Wert der neueren Sprache und Litteratur abmessen läßt.[1] Allerdings bietet sich zur Vergleichung und Beurteilung der neueren Sprache und Litteratur auch das erste Blütealter der deutschen Litteratur im 13. Jahrhunderte dar und ebenso unsere zweite litterarische Blüteperiode, es bieten sich dazu nicht minder die litterarischen Blütezeiten der nichtdeutschen Völker dar, welche unserer zweiten Blüteperiode vorangegangen sind, und sie werden hierzu in der That neben den altklassischen Werken benutzt. Aber ganz abgesehen davon, daß die Litteratur jener Blütezeiten sich nicht in gleicher Weise wie die altklassische Litteratur zur Lektüre für die heranreifende Jugend eignet, so besitzt diese auch, wie sich gewiß nicht leugnen läßt, den für einen Maßstab zur Vergleichung und Beurteilung wichtigen Vorzug, daß in der Überzeugung von ihrem mustergültigen Werte eine größere Übereinstimmung herrscht, und daß dieser Wert selbst wegen der einfacheren Verhältnisse der altklassischen Litteratur viel klarer und durchsichtiger ist, wiewohl sich für den Kenner die verschiedenen Blütezeiten wechselseitig beleuchten.[2] Darum dürfen die altklassischen Vergleichungspunkte für unsere Sprache und Litteratur am allerwenigsten in Vergessenheit geraten, und die Muster für die Werke der Redekünste, welche in den Alten vorliegen,[3] uns am allerwenigsten verloren gehen. Das würde aber geschehen, und wir würden uns damit einen der wichtigsten Kanäle für die Bildung unseres Geschmackes abgraben, indem die Vertrautheit mit den alten Sprachen abnähme. Da die altklassischen Muster bei einer gründlichen ästhetischen Betrachtung, die durch die Parallele entsprechender deutscher Werke, z. B. durch die Parallele von GOETHES Hermann und Dorothea zur Odyssee unterstützt wird, einen festen konkreten Maßstab zur Unterscheidung gehaltvoller und wertloser litterarischer Produkte darbieten, so können sie auch den sichersten Schutz gegen das gedankenlose Lesen und Viellesen von flachen und schalen Erzeugnissen der Modelitteratur

[1] Wird er nicht fortwährend festgehalten, so sinken auch die betreffenden Kunstformen, wie es bei der Poesie geschah, als die Romantik sich von der Antike abwendete.

[2] Einen anderen Grund s. in ZILLERS Vorles. üder Allg. Pädag. § 17 S. 132.

[3] Der geistige Gewinn, der davon der Jugend zufließt, wird auch in den verworrenen Begriff der formellen Bildung eingerechnet, die man sich vom Studium des Altertumes verspricht.

gewähren. Nur darf dieser Schutz nicht im voraus dadurch zerstört werden, daß man solche Erzeugnisse, wenn auch nur zur Privatlektüre und Kenntnisnahme, zuläßt, z. B. aus dem Kreise moderner Kinderschriften, während die Festigkeit der Beurteilung durch die alten Schriftsteller erst gewonnen werden soll. Man darf ja überhaupt auf keinem Gebiete der Kunst andere als klassische Denkmäler studieren, solange man auf demselben noch nicht ganz einheimisch ist. Soweit die Grundlagen der stylistischen Musterbilder sich auf anderen ästhetischen Gebieten wiederholen, können sie übrigens sogar, bis zu hinreichender Vollkommenheit angeeignet, einen Schutz gegen jegliche Ausartung und Verbildung des Geschmackes gewähren, und die Lust am Rohen und Gemeinen überhaupt, ebenso wie die am Abenteuerlichen und Phantastischen vom Gemüte fernhalten.[1] Sollten aber die altklassischen Muster trotz alledem beiseite gelegt werden, so würde zugleich eines der stärksten und dauerndsten Bindemittel unter den gebildeten Nationen der neuen Zeit zerstört werden. Dem sucht der Staat gleichfalls vorzubeugen, indem er dafür Sorge trägt, daß die altklassischen Studien als ein Teil des höheren Jugendunterrichtes erhalten bleiben.

Die angeführten Gründe, welche für die Bewahrung der altklassischen Bildung unter den neueren Völkern überhaupt sprechen, haben ohne Zweifel ein großes Gewicht. Sie haben auch in Verbindung mit der Sorge für Heranbildung von Geistlichen dazu beigetragen, daß sich die Aufmerksamkeit und Teilnahme des Staates wie der Kirche zu allererst und lange fast ausschließlich dem gelehrten Unterrichte zuwendete, und sie lassen fortwährend die Erhaltung des philologischen Wissens im höchsten Grade wünschen. Die Philologie ist es gerade, welche die notwendige gelehrte Vorbildung allen denen gewährt, die ihrer bedürfen, d. i. allen, welche die höhere Bildung nicht bloß kennen, genießen und an ihr sich erfreuen, allen, welche sie nicht bloß gebrauchen, fortpflanzen und ausbreiten, sondern an ihrem Fortbau, an ihrer Erweiterung, am Begreifen des von ihr der Gegenwart Zufließenden teilnehmen wollen und sollen. Die Philologie sorgt dafür, zumal sie ohne Geschichte nicht bestehen kann, daß die moderne Bildung an die alte angeknüpft, und die Zukunft aus der Vergangenheit entwickelt werde. Sie sorgt also dafür, daß der Boden der neueren Kultur festliege, daß das Zurücksinken auf niedrigere Bildungsstufen, das

[1] Eine besondere Art von formaler Bildung.

Sichverlieren auf schon betretene Abwege, die unnütze Kraftanstrengung um bereits Errungenes, das Mißverstehen historischer Erscheinungen vermieden werde. Man darf es nicht einmal für ein großes Unglück ansehen, wenn die philologischen Lehrer der Gymnasien zuweilen einen Zögling in die Einseitigkeit hineinziehen, der sie selbst leicht anheimfallen, indem sie über der Vertiefung ins Altertum das neuere und die Beziehung dazu vergessen, oder indem sie den historischen Wert der Alten in einen absoluten verwandeln. Solche Zöglinge werden ja meist späterhin Träger und Stützen der philologischen Studien, und es hängt einmal sehr viel davon ab, daß diese blühen, weshalb es sogar wünschenswert wäre, jeder größere Staat hätte einige Konservatorien für Philologie, in denen die alten Sprachen ebenso als Fachstudien betrieben würden, wie etwa in einer polytechnischen Schule die Mathematik.[1] Aus den oben über die Bedeutung der altklassischen Bildung angestellten Betrachtungen ergeben sich auch die einleuchtendsten und dringendsten Motive dafür, daß den Gymnasien die geschichtlich-philologische Grundlage erhalten bleibe, und sie lassen ermessen, ein wie großes Verdienst sich der Humanismus des vorigen Jahrhunderts um die allgemeine Kultur dadurch erworben hat, daß er an dem Studium der Alten als einem Bildungsmittel für die nicht der Gegenwart sich vorzugsweise zuneigende Jugend festhielt gegenüber den Angriffen, die teils von einzelnen Anhängern Franckes im Widerspruche mit dessen eigener Meinung, teils vom Philanthropinismus ausgingen. Das Gewicht jener Betrachtungen darf nur nicht dadurch geschwächt werden, daß man Falsches damit in Verbindung bringt, und am allerwenigsten darf der Wert des Altertumes, selbst wenn er zum Teil in einem disparaten Verhältnisse zum pädagogischen Unterricht stehen sollte, so verstanden werden, daß er zu demselben in einen Gegensatz treten würde. Es sind das Fehler, in die manche Humanisten verfallen sind, und die zur Warnung dienen könnten. Man sollte sich nicht durch die zweifelhaften und in Dunkel gehüllten Anfänge der antiken Bildung verleiten lassen, mit den einen zu den nebulosen Träumereien und Schwärmereien einer mythologischen Mystik, die leider an dem Spino-

[1] Schulen, wie ein Teil der von Kursachsen, Württemberg, Braunschweig gegründeten Klosterschulen (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 343 f.) scheinen die Bestimmung gehabt zu haben, solche Konservatorien zu sein, und hätten weder genötigt werden sollen, mehr und mehr die Natur der Gymnasien anzunehmen, noch hätten ihnen von Anfang an anderweitige Zwecke gesetzt werden sollen.

zismus eine Stütze fand, seine Zuflucht zu nehmen, um eine Erklärung zu gewinnen, oder mit anderen, wenngleich keine mystischen, doch phantastische Gedankensysteme aufzuführen, welche den Ursprung der Völker und Staaten, des Rechtes oder der Philosophie durch geistvolle Association der Vorstellungen zu erklären suchten. Man sollte wenigstens die Jugend, die zur Tugend hingeführt werden soll, vor solchen gelehrten Phantasien bewahren; denn die Tugend verträgt sich ungeachtet ihres idealen Charakters und ungeachtet der Wärme der Empfindung, die durch diesen angeregt wird, doch nur mit der vollsten Nüchternheit und Besonnenheit, weil sie sich nicht in einer ästhetischen Stimmung und durch eine Poesie der Gesinnung, sondern einzig und allein, wegen der notwendigen Vermittelung des Idealen mit der Natur des wirklichen Lebens, durch eine ruhige, kühle Auffassung der natürlichen Verhältnisse erreichen läßt. Man sollte ferner von dem Studium der alten Sprachen nicht rühmen, es liege darin unmittelbar und ohne weiteres[1] für die Jugend eine formal bildende Kraft in dem Sinne, daß dadurch eine allgemeine geistige Befähigung gewonnen würde.[2] Man sollte insbesondere nicht meinen, mit dem Erlernen der alten Sprachen werde von der Jugend ein Zuwachs an einem ganz allgemein schärferen und tieferen Denken erlangt. Vor allem kann das nicht in der Weise geschehen, als ob gewisse Seelenvermögen wie geistige Muskeln durch eine geistige Gymnastik in fortwährende Thätigkeit gesetzt und dadurch so gestärkt würden, daß sie hernach das gleiche Hindernis, namentlich also Schwierigkeiten anderer Unterrichtsgegenstände, mit geringerer Anstrengung überwinden könnten. — (Allerdings ist mit der materialen Bildung, d. i. derjenigen, die neuen Vorstellungsinhalt erzeugt, immer zugleich eine formale Bildung verbunden, insofern alle dem Inhalte nach neuen und an sich unveränderlichen Vorstellungen, welche erworben werden, und nicht vereinzelt bleiben, nach den inneren Gesetzen der Komplikation und Verschmelzung Verbindungen eingehen, in denen sie als eigentümliche Kräfte wirken, und insofern dadurch die bisherige Form des Geistes verändert wird, und zwar sowohl das innere Verhältnis der Vorstellungsmasse, in welche sie aufgenommen werden, als auch deren Verhältnis zu den anderen Vorstellungsmassen,

---

[1] S. vielmehr ZILLERS Vorles. über Allg. Pädag. S. 80.

[2] Eine formale Bildung im obigen Sinne erstrebten mit seltener Einstimmigkeit der Humanismus (auch HERDER), der Philanthropinismus, FRANCKE und PESTALOZZIS Schule (mit Ausnahme der Häupter).

welche noch zu dem geistigen Leben hinzugehören und mit denen sie in Verbindung stehen. Ja den Fall abgerechnet, der fast nur auf die früheste Kindheit beschränkt bleibt, daß wirklich dem Inhalte nach neue Vorstellungen gegeben werden, besteht alle Bildung nur in einer solchen formalen Bearbeitung der vorhandenen Vorstellungsmassen und ihrer Teile wie ihres Verhältnisses unter einander, wobei ihr Zusammenhang nach Umfang, Richtigkeit (d. i. Angemessenheit an ihren Inhalt) oder Stärke vermehrt, und somit die Form des in den Vorstellungsmassen selbst eingeschlossenen geistigen Lebens umgeändert wird. Eben deshalb ist auch die scheinbare Erzeugung neuer Vorstellungsmassen jenseit der ersten Jugend gewöhnlich weiter nichts als eine auf äußere Veranlassung und durch Vermittelung äußerer Objekte stattfindende Verbindung und Gruppierung schon vorhandener Elementarvorstellungen. Neben jener veränderlichen Form des geistigen Lebens giebt es zwar auch eine im allgemeinen unveränderliche, die bei jedem Individuum von besonderer Art ist, und sie besteht teils in dem Maximum von Intensität oder Kräftigkeit, und in dem Maximum von Geschwindigkeit, wozu das Vorstellen in jedem individuellen Geistesleben vermöge angeborener Anlage regelmäßig neigt, teils in den formellen Zügen, welche auch der qualitativen Bestimmtheit der unabsichtlich erworbenen Anlage beigemischt sind, nämlich in den Verhältnissen der Menge, Stärke und Gruppierung unter den während der allerersten Kinderzeit erzeugten Vorstellungsmassen, in denen etwas von Geist, Charakter, Interesse, Gefühl, Sinnesart eingeschlossen ist. Aber diese Form ist nach beiden Seiten hin, wie gesagt, im allgemeinen unveränderlich, hierauf kann sich auch die formale Bildung des Unterrichtes nicht beziehen. Noch niemals war es möglich, aus einem langsamen Kopfe dauernd einen raschen, aus einem schwachen Geiste einen kräftigen zu machen, oder die quantitativen Verhältnisse unter den in der frühesten Kindheit unabsichtlich erworbenen Vorstellungsmassen so umzugestalten, daß eine bleibende Veränderung in der ursprünglichen Geistesrichtung daraus hervorgegangen wäre, wenn sich auch durch besondere Anstrengungen der erziehenden Einwirkung vorübergehend einzelne Schwankungen um die im wesentlichen festen Punkte des individuellen Geisteslebens erreichen lassen. Innerhalb der Bahnen, die durch diese Punkte bezeichnet sind, muß sich sogar alle formale Bearbeitung der Vorstellungsmassen und ihrer Teile wie ihres Verhältnisses unter einander halten, über diese Punkte hinaus läßt sich die Form des geistigen Lebens nicht umgestalten.) — Aber auch die insoweit

mögliche formale Bildung kann nur so stattfinden, daß die Kräfte, die durch sie erzeugt werden, zunächst an den Gegenständen, an dem Stoffe haften, woran sie erzeugt werden, und daß sie nicht anders über diesen Kreis von Gedanken hinausreichen, als wenn derselbe innig genug mit einem anderen verbunden ist, so daß jene Kräfte darin durch Reproduktion sich wirksam erweisen und die von ihrer Beschaffenheit abhängige Hilfe leisten. Auf diese Weise können nun allerdings die mündlichen und schriftlichen Übungen der alten Sprachen mit ihrer Kritik des Fehlerhaften, was vorkommt, es können die lateinische Synonymik sowie die Erwägungen des verschiedenartigen Sinnes, den die Modifikationen des Ausdruckes bei der Lektüre hervorbringen, an ein scharfes Unterscheiden, an schnelles, gewandtes Urteilen und Schließen, an ein rasches Entscheiden nicht bloß im engsten Umkreise des grammatischen Gebietes, sondern auch darüber hinaus gewöhnen, wo dieselben Formen zur Anwendung kommen, und gleiche oder ähnliche Funktionen zu vollziehen sind. Eine fremde Sprache, die richtig verstanden und gebraucht werden soll, nötigt gerade zu unaufhörlichen Anwendungen der Logik, wenn sie nicht bloß, wie die Muttersprache, nach LOCKES Vorschlag aus dem Gebrauche gelernt wird, sondern durch fortgesetzte Betrachtung ihrer Formen und ihres Baues. Das einzelne erscheint hier fortwährend durch das allgemeine bestimmt. Beim Übersetzen aus der fremden Sprache sucht der Zögling ein Ganzes nach den ihm bereits bekannten Regeln zu zergliedern, bei der Übersetzung in die fremde Sprache sucht er die einzelnen Ausdrücke nach ebensolchen Regeln zu wählen, zusammenzufügen und aufeinander zu beziehen. Vollends wenn man es unternimmt, wie es immer geschehen sollte, die Schulsysteme der Onomatik, der Formenlehre und Syntax aus der Lektüre selbst entstehen zu lassen, dann finden sich die reichsten Gelegenheiten für das Abstrahieren von Unwesentlichem, Zufälligem und das Hervorheben des Wesentlichen, Charakteristischen, für das Aufsteigen vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen durch Ansammeln und Gruppieren von Beispielen, für das Vergleichen von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, für das Subsumieren und Zusammenfassen wie für das Trennen, Unterscheiden und Zergliedern, für das Erklären und Einteilen nach den verschiedensten Einteilungsgründen, für den Gebrauch der verschiedensten Formen von Schlüssen und Beweisarten, und diese Übungen in der angewandten Logik lassen sich anstellen, obgleich Sprache und Logik sich keineswegs decken, sondern oft weit auseinandergehen; ja die Einsicht in die idealen, regulativen

Gesetze der systematischen Logik selbst sollte auf der Lycealstufe der Universität aus solchem in der Praxis der Schule angesammelten Stoffe abgeleitet werden. Derselbe kann aber schon vorher, wie man sieht, an Bestimmtheit der Begriffe, an Schärfe des Auffassens und konsequenten Denkens, an die von Beobachtung logischer Regeln abhängige, allen Spielen mit unklaren Vorstellungen entgegengesetzte Strenge und Gesetzmäßigkeit der Gedankenentwickelung, d. i. an Wissenschaftlichkeit und an den allmählichen Aufbau eines Systems gewöhnen, sein Gebrauch kann überhaupt den Takt des richtigen Denkens lehren, der durch den Unterricht in der Logik allein nicht gelernt wird, und durch einen Sprachunterricht, der sich an die Klassiker anschließt, können nicht bloß mustergültige logische Formen, sondern auch mustergültige stilistische Formen erworben werden, die sich überall gebrauchen lassen, wo sie in Frage kommen. Endlich kann durch die Gewohnheit des Sprachunterrichtes ein Geist der Beobachtung und des Untersuchens zur anderen Natur des Zöglinges werden, es können sich dadurch Maximen bei ihm bilden, wie die, bei allem Lernen und Thun es immer recht machen und Vollkommenes leisten zu wollen, immer mit der größten Gewissenhaftigkeit zu verfahren und die höchste Kraft einzusetzen, sich stets soviel als möglich selbst zu helfen, sich nirgends mit einem mechanischen, geistlosen Nachmachen oder oberflächlichen Wissen begnügen, sondern überall selbst nachzuforschen und nach gründlichen, auf der Einsicht in die Gründe beruhenden, den Schein von der Sache unterscheidenden, das Verständnis des Gegenstandes erschöpfenden, Kenntnissen zu streben. Dabei kann sich aber auch die auf Demut hinweisende Erfahrung in dem Zöglinge festsetzen, daß trotz aller Vorsicht und trotz aller Anstrengungen denkender Überlegung doch noch Fehler vorkommen. Solche Grundsätze und Erfahrungen können sich auf allen Unterricht und das ganze Leben übertragen, und der Sprachunterricht kann somit auch eine Schule der geistigen und sittlichen Energie und Charakterbildung werden, er kann das Lernen und Arbeiten lehren, er kann Selbstvertrauen und Demut einflößen, er kann im Überlegen behutsam und besonnen, im Handeln fest und beharrlich machen, er kann den ganzen Menschen kräftigen und stählen, so daß sein Geist, nachdem er durch die erste Arbeit recht erstarkt ist, mit voller Kraft zu jeder anderen Arbeit übergeht, und auch auf einem ihm bisher fremden Gebiete leichter, rascher und sicherer vorwärts kommt. Und für die Erziehung gelten solche Charaktereigenschaften in der That mehr als der erworbene Besitz specieller

Kenntnisse, und jene Eigenschaften verbürgen zugleich die Fähigkeit zu neuem Erwerbe jeder Art, wie es gleichfalls die Erziehung fordert. Freilich treten beim Sprachunterrichte alle formalen Wirkungen nur unter der Bedingung ein, wenn er mit dem übrigen Unterrichte und dem Leben des Zöglinges innig verschmolzen ist, und sie treten nur so weit ein, als das der Fall ist. Bei einem Sprachunterrichte, der in der Mitte eines sorgfältig konzentrierten Unterrichtes steht, namentlich auch eines solchen, der mit einer gründlichen Durcharbeitung des in der Litteratur der fremden Sprachen niedergelegten Gedankeninhaltes verbunden ist, müssen jene Wirkungen in besonders hohem Grade hervortreten. Die Lektüre beherrscht dann in weitem Umkreise auch den Realunterricht, auf ihre Anregung werden neben den Sprachstunden ethische, psychologische, gesellschaftliche, religiöse, naturwissenschaftliche Vorstellungen durchgearbeitet, auf welche der Inhalt der Lektüre sich bezieht, und welche bei dem Sprachunterrichte selbst oberflächlich berührt werden[1], und die verschiedenen Modifikationen und Komplikationen der Begriffe, die in der Auffassung eines einzelnen Schriftstellers, einer Zeit, eines Volkes je nach ihrer Individualiät vorkommen, und wodurch den Vorstellungen gleichsam ein Gepräge aufgedrückt wird, können in hohem Grade dem Zöglinge fruchtbar werden durch Bereicherung und Verfeinerung seines ganzen Gedankenkreises, wenn nur seine Individualität schon so weit feststeht und geschont wird, daß ihr keine Zerrüttung droht. Es geht das dem grammatischen, onomatischen und stilistischen Gewinne, der aus der fremden Sprache gezogen wird, ganz parallel, und dieser Gewinn kommt zugleich der Muttersprache zu gute, wenn die fremde Sprache fortwährend in allen Beziehungen, also nicht bloß in Bezug auf das Verständnis der Bedeutung an die Muttersprache angeknüpft und daran gemessen, dagegen abgewogen, von ihren Eigentümlichkeiten oder Gegensätzen aus erläutert wird. Denn erst bei einer solchen Beleuchtung treten die Verhältnisse der Muttersprache deutlich auseinander. Diese formale Wirkung der alten Sprachen ist um so wichtiger, da dadurch zugleich das Ermüdende und Lästige hinwegfällt, was sonst die Grammatik der Muttersprache leicht hat, soweit sie nicht dem Zöglinge eine fühlbare Förderung im Gebrauche

[1] Solange freilich die alten Autoren oder Lehrbücher, die danach gearbeitet waren, die Grundlage des mathematischen, naturkundlichen, geographischen Unterrichtes bildeten, war dieser gar nichts anderes als Sprachunterricht, also dasselbe, was der naturkundliche im wesentlichen auch jetzt da ist, wo er bloß in der Erklärung von naturkundlichem Lesestoffe besteht.

seiner Sprache verschafft. In beiderlei Beziehung, sowohl in Bezug auf sprachlichen als in Bezug auf sachlichen Gewinn, haben auch die alten Sprachen einen Vorzug vor den modernen, weil der größere Gegensatz, in dem jene durch ihren Bau wie durch das in ihnen ausgeprägte Begriffs- und Gemütsleben zu unserer Sprache stehen, um so mehr zur Vergleichung nötigen. Aber immerhin darf man nicht behaupten, daß das Sprachstudium eine klare, schnelle, sichere Auffassung und Durchdringung aller Begriffs- und Lebensverhältnisse verschaffen, daß es die ganze Denkkraft üben, daß es wegen seiner allgemein formal bildenden Kraft als Surrogat für andere Studien des Jugendunterrichtes dienen, vermöge der Onomatik sogar das Studium der Metaphysik vertreten und eine ganz allgemeine sittliche Kraft des Wollens und Handelns erzeugen könne. Denn das richtige Wollen und Handeln hängt nicht bloß von allgemeinen Grundsätzen und Erfahrungen, sondern auch von der Kenntnis der besonderen Lebensverhältnisse ab, auf welche es sich bezieht, und ebenso ist das richtige Auffassen und Denken nicht bloß durch allgemeine logische Formen, sondern auch durch den besonderen Inhalt der Begriffe bedingt. Wo daher spezifische Fachkenntnisse von anderer als sprachlicher Art am Platze sind, kann Sprachbildung, selbst wenn sie mit der größten Gelehrsamkeit und der gründlichsten sprachphilosophischen Einsicht verbunden ist, keinen Gewinn bringen und keinen Ersatz gewähren. Dazu kommt, die Mannigfaltigkeit unserer Vorstellungen ist teils logischer, teils metaphysischer, teils ethischer Art, die metaphysischen teilen sich wieder in arithmetisch-geometrische, in naturphilosophische und in psychologische, die gleich den ethischen sowohl dem einzelnen als der Gesellschaft gelten, die metaphysischen und ethischen vereinigen sich endlich in den religiösen Vorstellungen. Diese verschiedenen Gattungen von Vorstellungen durchkreuzen und verweben sich nun zwar auf vielfache Weise in den einzelnen Unterrichtsgegenständen, doch nicht so, daß die Scheidung der Gattungen überhaupt aufgehoben wäre und nicht in manchen Gebieten die eine mehr hervorträte als die andere. Folglich kann auch kein Unterrichtsgegenstand für alle Gattungen von Vorstellungen gleichmäßig sorgen. Die Übung im Gebrauche der allgemein logischen Formen aber und den günstigen Einfluß auf Charakter und Sittlichkeit, welche der Beschäftigung mit der Sprache aus gutem Grunde nachgerühmt werden, kann jeder andere Unterricht gleichfalls gewähren, weil die Beschäftigung mit einer besonderen Art von Vorstellungen (die man im ungenauen Sinne wohl auch materielle Bildung nennt) von

einer gewissen formalen Bildung sich gar nicht trennen läßt,[1] und er kann jenen Gewinn an formaler Bildung auch in gleichem Maße gewähren, wenn sein Inhalt ebenso reich ist wie der des Sprachunterrichtes, und wenn er in gleicher Ausdehnung und mit gleich sorgfältiger Behandlung seiner formalen Bildungselemente zum Gegenstande denkender Betrachtung gemacht wird. Für so reich darf aber keiner gehalten werden, daß er für sich allein ein vollständiges Bewußtsein aller menschlichen Begriffe und ihrer Verhältnisse gewähren könnte. Manche logische Form wird sogar durch andere Arten des Unterrichtes viel sicherer gewonnen, z. B. die Form der Konstruktion durch die Mathematik, die der Klassifikation durch die deskriptiven Naturwissenschaften. Um so weniger ist Grund vorhanden, wie schon Basedow erkannte, das Studium der alten Sprachen auch den Zöglingen zur Pflicht zu machen, die zwar eine allgemeine, aber doch keine gelehrte Bildung erhalten sollen, und die über der für sie unfruchtbaren Gelehrsamkeit nur die Fertigkeit und Gründlichkeit in dem ihnen unmittelbar Notwendigen versäumen würden. Nur muß es als Grundsatz für jeden Unterrichtsgegenstand feststehen, daß aus ihm ein so reichlicher und vollständiger Gewinn an logischer Bildung gezogen wird, als der Fortschritt des Erziehungsunterrichtes gestattet. Allerdings sind die Sprachen noch in einer besonderen Beziehung die unentbehrlichsten Werkzeuge für Begriffsbildung. Die Worte sind nämlich die Träger der Begriffe und die Sätze die Träger der Begriffsreihen, da sich nur mit Hilfe von Worten und Sätzen Begriffe und ihre Verbindungen festhalten lassen. Ohne solche Anknüpfung an die Sprache besitzt man nur rohe Massen von Gesamtvorstellungen, durch die nichts klar und deutlich, nichts streng richtig und allgemein gültig erkannt, durch die überhaupt gar nicht gedacht, sondern nur schwankend aufgefaßt wird. Ohne solche Anknüpfung könnte die im Interesse der Kultur unablässig fortzusetzende Arbeit für Begrenzung, Unterscheidung und Verfeinerung der Begriffe nicht stattfinden, insbesondere auch nicht im Zusammenwirken mit anderen und durch Verständigung mit ihnen. Ohne sie würde die Kontrolle des Reflektierens fehlen, welche in der Möglichkeit, bei der Mitteilung verstanden zu werden, liegt, und die Nötigung zu schärferem Reflektieren und Zergliedern, welche aus wirklichem Nichtverständnis sich ergiebt. Ohne sie könnte sich das Menschen-

[1] Es gilt dann der Satz: das rechte materielle Wissen, auf die rechte Weise beigebracht, giebt auch die rechte formale Bildung.

geschlecht überhaupt nicht zu höheren Kulturstufen erheben, wie es die Tiere nicht können, denen die Sprache fehlt und denen die Taubstummen ohne Sprachunterricht sich annähern, zumal es von der Durcharbeitung der Begriffe weiterhin abhängig ist, daß die Gemütsbildung zur Bestimmtheit, die Charakterbildung zur Klarheit und Festigkeit gelangt. Ohne mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck gäbe es namentlich auch keine Überlieferung der Kultur von Geschlecht zu Geschlecht. Jedes Individuum müßte seine Bildung, das Absehen und Nachmachen abgerechnet, immer wieder ganz von vorn anfangen, durch Gedankenmitteilung mit Hilfe der Sprache und durch die in der Litteratur niedergelegten Wissensschätze könnte es nicht unterstützt werden, und die Kultur könnte sich folglich nicht hoch erheben. Aber der Gewinn, den die Sprache als Trägerin der Begriffe und der Begriffsverbindungen bringt, hängt nicht von fremder Sprachkenntnis ab, sondern überhaupt vom Sprechen, Schreiben- und Lesenkönnen, von der Übung in der Handhabung der Sprache, welche gerade gebraucht wird, durch Verstehenlernen und Reproduzieren des Gesprochenen und Geschriebenen, durch freies Erzählen und Vortragen, und von der Erweiterung und feineren Durchbildung des Ausdruckes, insbesondere auch mit Hilfe aller wissenschaftlichen Systeme, in denen die logisch durchgearbeiteten Begriffe niedergelegt und aufbewahrt werden. Es ist sonach wiederum kein Grund vorhanden, die alten Sprachen in Bezug auf formale Bildung als ganz besonders bevorzugt anzusehen. Wohl giebt die Sprache durch Grammatik, Onomatik, Stilistik einerseits wie durch den Inhalt der Litteratur andererseits zu der feinsten, vielseitigsten Zergliederung der Gedanken Veranlassung. Aber der rein sprachliche Gewinn läßt sich schon durch ähnliche Operationen mit Hilfe der neueren Sprachen und der Gewinn aus der Litteratur schon durch Übersetzungen im ganzen erreichen. Wenn auch in ersterer Beziehung die alte Sprache Vorzüge besitzt, in letzterer Beziehung aber vieles unübertragbar bleibt und der in der Sprache sich kundgebende Geistes- und Gemütszustand nicht scharf genug und nicht ohne mannigfache Abänderungen seines eigentümlichen Gepräges hervortritt, so ist doch der daraus entspringende Verlust in formaler Hinsicht durchaus nicht als ein absoluter zu betrachten, zumal wenn der formelle Gewinn, den andere Bildungsmittel gewähren können, zum Ersatz herangezogen wird. Wenn es nicht so wäre, so müßte selbst die Gemütsbildung der Frauen, die doch gleichfalls ohne logische Bildung nicht möglich ist, hinter der der Männer zurückstehen. Wo aber Unsicherheiten

und Schwankungen des Denkens bei den der alten Sprachen Unkundigen vorkommen, da mögen sie wohl mit dem Nachlassen von der wünschenswerten sprachlichen Strenge beim Erziehungsunterrichte überhaupt, mit dem Nichtbenutzen von Ersatzmitteln und alledem zusammenhängen, was auch bei den jener Sprachen Kundigen Unfähigkeit im Denken nach sich zieht. Unkenntnis der alten Sprachen selbst ist daran sicherlich nicht schuld. Man sollte auch nicht versuchen, die früher seit der Erneuerung der klassischen Bildung in der Poesie wie bei der Darstellung der großen Ereignisse der Gegenwart und Vergangenheit so weit verbreitete sklavische Nachahmung der Alten wiederherzustellen oder fortzuführen, wobei dem eigenen Gedanken und Gefühle, der eigenen Empfindung und Anschauung, indem die Alten nur als phraseologische Sammlungen erscheinen, der Flitterglanz von Wortverbindungen aus denselben geliehen wird, ganz abgesehen davon, daß das dadurch zu Bezeichnende zugleich entstellt wird.[1] Denn wer sich zur Tugend erheben soll, darf nicht an ein Nachbeten von Worten, Phrasen, Formeln gewöhnt werden, die wohl für fremde Gedanken passen mögen, aber mit der eigenen Überzeugung und Empfindung nicht zusammenhängen,[2] und auch die lateinischen Stilübungen unserer Gymnasien dürfen zu einer solchen Gewöhnung keine Veranlassung geben, weshalb sie sich durchaus vor allem auf den antiken Gedankenkreis beschränken müssen. Man sollte insbesondere die gelehrt-philologische, an Phrasen und sogenannten sinnreichen Epitheten, an Tropen, Figuren und mythologischen Vorstellungen reiche, aber wegen ihrer Inhaltlosigkeit, wegen ihrer leeren Worte und Verse geistlose, aller Eigentümlichkeit und Ursprünglichkeit ermangelnde und ohne eine bewußtlos schöpferische Thätigkeit der Phantasie bloß nach verstandesmäßigen Regeln handwerksmäßig zu betreibende[3] Poesie, die nur ein verworrener Wiederklang der alten Dichter ist, und sie in Form und Farbe, nach dem Schein der Antike haschend, auch bei modernen Stoffen nachahmt,

[1] Ohnehin trägt das dazu bei, den Zögling seiner Individualität zu entfremden; voll und ganz kann man sich ja doch nur in seiner Muttersprache aussprechen.

[2] Die falsche Nachahmung des Altertumes im Stil wie im Leben während des 1. Jahrhunderts des Humanismus, wobei eine Welt des Scheines ausgebildet wurde, wirkte sitten- und charakterverderblich.

[3] Gelehrter und Poet, d. i. klassisch-lateinischer Dichter oder auch Orator, war in Deutschland nach der Wiederherstellung der Litteratur lange gleichbedeutend (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 243 f.).

in keiner Weise begünstigen, auch wenn wir hierin vom Auslande (England, Holland, Oberitalien) übertroffen werden sollten. Von einer solchen Poesie haben uns aber leider nur innerhalb der deutschen Litteratur, in der sie allerdings auch lange genug die Herrschaft geführt hatte, KLOPSTOCK und LESSING befreit. In der Schule werden wir davon nicht eher befreit werden, als bis im allgemeinen auf alles freie Produzieren in den alten Sprachen, die von unserer Denk- und Gefühlsweise viel zu weit abstehen, Verzicht geleistet wird.[1] Hiermit wird alles prosaische Lateinschreiben und alles katechetische, erzählende, referierende Lateinsprechen auf ein Reproduzieren, Umbilden, Zusammenfassen, Überschauen, Vergleichen des Gelesenen beschränkt,[2] so daß immer zugleich römischer Stoff, römische Anschauung, römisches Gefühl dabei ist, und ebenso alle metrische Übung auf das Maß, das durch das Bedürfnis metrischer Kenntnis innerhalb des römischen Gedankenkreises vorgezeichnet ist. Was darüber hinaus liegt, bleibt dem freien Willen, der Neigung der Schüler überlassen.[3] So ist es dem Zöglinge hinreichend möglich, in den antiken Gedankenkreis sich hineinzuleben und ein vertrauliches, anschaulich-lebendiges Bild von ihm zu gewinnen, wie es die Philologie erstrebt, und dabei kann die Sittlichkeit und Persönlichkeit des Zöglinges bestehen. Am allerwenigsten darf jedoch die antike Bildung oder auch nur die griechische Philosophie als ein genügender Ersatz für den christlichen Glauben und die unter seinem Einflusse entstandene Kultur angesehen werden, und diese dürfen nicht entbehrlich scheinen für denjenigen, der jene in Besitz genommen hat. Ein Humanismus ohne Christentum, sei es ein solcher, der sich dagegen indifferent verhält, oder ein solcher, der über das Christentum hinaus zu sein glaubt, oder ein solcher, der mit dem Aberglauben den Glauben verlacht und die Heilsgeschichte der heidnischen Mythologie gleichachtet, ist einmal ein

[1] Außer dem auf ein bestimmtes Maß beschränkten Gebrauche der lateinischen Sprache auf Universitäten.

[2] So auch FR. A. WOLF.

[3] Das freie Lateinschreiben wird dann nur auf Lieblingsgedanken und Lieblingsstudien angewendet werden, und da frei steigende Vorstellungen stets vorkommen, wo kein Druck entgegenwirkt, im Umkreise starker Gedankenmassen, wie es der lateinische Sprachreichtum eines Schülers der oberen Gymnasialklassen und sein Lieblingsgedankenkreis ist, so wird eine Verbindung zwischen beiden, die zu freien Gestaltungen führt, nicht ausbleiben. Es wird folglich auch den Universitäten nicht an Männern fehlen, die innerhalb eines genau abgegrenzten Kreises bei ihren Fachstudien sich der lateinischen Sprache mit hinreichender Freiheit bedienen können.

sehr mangelhafter Humanismus. Namentlich muß auch das allgemein Menschliche des Christentumes, welches sich wohl bereichern läßt durch das allgemein Menschliche des Altertumes — denn dasselbe ist nicht durchaus widerchristlich —, diesem doch immer übergeordnet bleiben, und darf dadurch nicht überwuchert oder verwirrt, nicht beeinträchtigt oder zurückgedrängt werden. Der Kultus der Alten oder auch nur der des Plato oder ein irgendwie ausgeschmückter Stoicismus darf also nicht unsere Religion werden, wie es die Religion der Mediceer und so mancher Männer und Frauen war, welche vom ersten christlichen Altertume bis zur neuesten Zeit herab geblendet wurden durch den Geist der Alten, besonders auch nach der Wiederherstellung der Wissenschaften, in den Tagen eines Gemistios Plethon, eines Pomponius Lätus, als der Affekt des ersten Enthusiasmus für das neubelebte Altertum sie fortriß, so daß sie einer ganz uneingeschränkten Hingebung an jenen Geist und somit einer heidnischen Weltanschauung und Lebensauffassung anheimfielen. Auch von Winkelmann sagte Goethe, er habe nur darum Katholik werden können, weil er eigentlich ein Heide gewesen sei. Wir dürfen aber unser Auge nicht verschließen gegen die tiefen und langgestreckten Schatten, welche neben dem glänzendsten Lichte des Altertumes liegen. Wir dürfen nicht auch die Gesinnungen, Handlungen, Institutionen bewundern und nachahmungswürdig finden, die trotz aller vielleicht damit verbundenen Größe dem Geiste einer strengeren Moral, einer reineren Religion zuwider sind. Für Wieland war das Griechentum sogar eine Welt des raffiniertesten Sinnesgenusses, und in die ganze zweite Blüteperiode unserer Litteratur ist leider durch Überschätzung des Altertumes und Verkennung der historisch-kirchlichen Elemente des Christentumes, wodurch die höheren moralischen Interessen verletzt werden, freilich ebenso sehr durch die unwissenschaftliche Ausbildung unserer Dogmatik ein Mißverhältnis gekommen, welches selbst durch die Dichtungen Schillers und Goethes und seitdem nicht vollständig aufgelöst, dessen Auflösung vielmehr von ihnen und durch den gleichzeitig angebahnten Gegensatz zur idealistischen Philosophie nur vorbereitet worden ist. Unsere Zöglinge sollen aber durch die Alten ebensowenig heidnisch werden, als unsere ethische Wissenschaft, unsere Familie oder unser Staat, und wo etwa die Erziehung oder die gesellschaftliche Kultur nach dieser Richtung hin sich bewegen, da muß ihnen die Umkehr mit Entschiedenheit angemutet werden; denn ihnen kann offenbar auch das Maß der Freiheit, welches der Kunst auf dem ethischen Gebiete

zu gewähren ist,[1] nicht zugestanden werden. Man sollte überhaupt nicht die Meinung hegen, als ob sich alle unsere Bedürfnisse durch das Studium des Altertumes befriedigen ließen,[2] und die viel höheren Anforderungen, die an die Gegenwart gestellt werden müssen, sollte man nicht auf das Maß zurückzuführen suchen, in welchem die Alten für sich die entsprechenden Anforderungen erfüllten. Im Altertume ist nicht das Ideal der Menschheit zu finden. Die Alten haben nicht die ganze Fülle des Gedankeninhaltes erschöpft. Wir haben mehr zu leisten als sie, uns sind Probleme gestellt, die für sie nicht vorhanden waren, viele Gegenstände des Wissens, die ihnen unbekannt geblieben sind, haben wir zu durchdringen, und in den Wissenschaften und Künsten, worin wir bereits das Altertum überholt haben, dürfen wir nicht mit Vernachlässigung des von den Neueren Geschaffenen bei den Grundlagen stehen bleiben, welche von jenen gelegt worden sind.[3] Schon der Knabe, der zu Anfang des klassischen Unterrichtes seine Odyssee liest, soll nicht völlig versinken ins Altertum. Er soll schon deutlich wissen, in welchen Punkten seine Religionsauffassung höher steht als die der Alten und warum er ihren Gottheiten nicht huldigen kann. Er muß bei Atlas, dem Vater der Kalypso, die Gründe angeben können, aus denen die über den Sinnenschein wie über eine phantastische Erklärung hinausgehende spekulative Auffassung gewonnen wird, daß der Himmel weder auf der Erde ruht, noch von Säulen getragen wird. Er muß die Teilung der Arbeit vermissen, wenn Kalypso webt und Nausikaa die Wäsche besorgt. Er darf die griechische Staatsform nicht zurückwünschen. Eine solche Kritik, welche in die Interpretation, wie in die daneben hergehende ästhetisch-litterarische, geschichtlich-geographische und naturwissenschaft-

[1] Hieraus ist ein Hauptmoment der Rechtfertigung für unsere großen Dichter abzuleiten in Bezug auf ihr Verhältnis zum Christentume. Überdies waren sie es, die nächst Kant das Zeitalter aus dem Eudämonismus erretteten, weshalb sich alle sittlich-ernsten Männer ihrer Zeit in dieser Hinsicht an sie anschlossen, z. B. selbst Stilling an Kant.

[2] *Non sumus ita umbratici aut duri, ut Graeci Latinique sermonis scientia omnem eruditionem contineri existimemus,* sagt Gottfried Hermann im Vorwort zur Rektoratsrede von Clarus.

[3] Es war schon ein Irrtum von Hegel, wenn er sagte, daß die Psychologie seit den Griechen, und ein ebenso großer Irrtum von Kant, daß die Logik seit Aristoteles keinen Schritt vorwärts gethan habe. Selbst in den Worten Goethes, daß wir „nicht wie die Griechen dichten, denken und heilen können“, liegt eine offenbare Übertreibung. Melanchthon glaubte freilich, in der antiken Philosophie nicht etwa die erste Vorschule und das Jugendalter der wahren und echten Philosophie, sondern schon diese selber zu besitzen.

liche Betrachtung zu verweben ist, muß den Knaben, den Jüngling durch das ganze Altertum begleiten. Sie muß ihn überall, wo der Standpunkt des Alten niedriger ist, auf unsere bessere Naturkenntnis, auf unsere höhere Kulturstufe, auf unsere reinere, würdigere Lebensansicht hinweisen,[1] und überall muß er wenigstens statt einer bloß reproduzierenden Auffassung des Altertumes, wie sie die ersten Zeiten seiner Wiederherstellung kannten, die zufällige Form, unter der das Antike erscheint, von dem Bleibenden und Notwendigen unterscheiden lernen. Das fordert der Erziehungszweck, dem der Zögling entgegenzuführen ist. Wir können uns auch gerade darum nicht mehr so eng an das Altertum anschließen, als es in früherer Zeit möglich war, weil wir inzwischen viel weiter gekommen sind. Denn man darf nicht vergessen, daß das Verhältnis der alten Zeit zur neuen mit der fortschreitenden Bildung der letzteren sich fortwährend ändert, und daß hiermit auch das Verhältnis der altklassischen Sprachstudien zu den Wissenschaften und den Bedürfnissen des Zeitalters immer ein anderes wird.[2] Die Alten bleiben wohl an sich, was sie sind, aber ihr relativer Wert bleibt sich nicht gleich. Darum kann man sich nicht zu jeder Zeit in gleicher Stärke und Innigkeit an das Altertum hingeben, und die Alten können nicht in jeder Hinsicht eine gleichbleibende Norm für das spätere Geschlecht sein. Aristoteles kann z. B. für uns nicht mehr ein solches Ansehen haben, wie er es zur Zeit der Scholastiker hatte, oder als die Grundlage unserer Dogmatik sich bildete. Auch zur Zeit der Reformation befriedigte das Altertum die Bedürfnisse des Zeitalters in einem viel größeren Umfange als in der Gegenwart, seine Werke waren damals dem Dichter, dem Redner, dem Schriftsteller, dem Staatsmanne ein viel näher liegendes und ein weit mehr ausschließliches Vorbild als jetzt, nachdem unsere eigene neuere Litteratur der griechischen ebenbürtig geworden ist, nachdem man durch gelehrte Studien entdeckt hat, daß die deutsche Poesie des 13. Jahrhunderts ihr würdig zur Seite gestellt werden kann, nachdem die Erkenntnis der äußeren Naturgesetze und ihrer Anwendungen einen so großen Aufschwung genommen, nachdem die ganze neuere Wissenschaft sich so sehr gehoben, nachdem der allgemeine Gedankenkreis unseres Zeitalters

[1] Insbesondere auch auf den tieferen Inhalt der neueren Litteratur überhaupt.

[2] Cf. S. 66 f. Hier ist auch die Frage zu entscheiden, ob die Philologie bald auf ihren Höhepunkt kommen wird, über den sie in den Hauptmomenten nicht mehr hinauskommen kann.

soviel an Ausbreitung, Vertiefung und Zusammenhang gewonnen hat, nachdem wir die Staatsverfassung manches neueren Staates in bestimmten Beziehungen ebenso sehr, wo nicht mehr, bewundern gelernt haben als die von Sparta oder Rom. Als damals die niederen (lateinischen) Stadtschulen, und die höheren Stadtschulen. die beiden Vorläufer unserer Gymnasien, gegründet wurden,[1] waren die altklassischen Schriftsteller nicht bloß die einzigen bekannten Muster des Ausdruckes, sondern aus ihnen allein war auch fast alle Wissenschaft zu lernen, z. B. die Geographie aus STRABO, PTOLEMAEUS und POMPONIUS MELA, die Naturkunde aus ARISTOTELES und PLINIUS, die Mathematik aus EUKLID, die Medizin und Arzneikunde aus HIPPOKRATES und GALEN, die Philosophie aus PLATO, ARISTOTELES und CICERO.[2] In Werken der Zeitgenossen waren die wissenschaftlichen Kenntnisse noch keineswegs in viel vollkommnerer Weise niedergelegt, wie es zum größten Teile in unserer Zeit der Fall ist, oder es schlossen sich die Werke der Zeitgenossen selbst, wie MELANCHTHONS Lehrbücher der Dialektik. Physik, Ethik, Rhetorik,[3] aufs genaueste an die Alten an, denn die Erneuerer der klassischen Litteratur in Deutschland, wie REUCHLIN, und ihre Nachfolger drangen vor allem darauf, daß die Wissenschaften aus den Alten und aus Schriften, die sich an diese anschlössen, gelernt und gelehrt, alle anderen Lehrbücher aber aus Schulen und Universitäten verbannt würden. Die Wissenschaft sprach sich auch damals nur in lateinischer Sprache aus, in dieser Sprache, die vor der Reformation sogar noch die ausschließliche Kirchensprache war, wurden die Vorträge auf den Universitäten gehalten[4]

[1] RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 320 f. und S. 331 f. Nicht überall bestanden daneben und auf den Dörfern (deutsche) Volksschulen (RUHKOPF, l. c. S. 348 f.), d. i. Schreibschulen, welche zugleich Erziehunganstalten waren (S. 62, Anm. 2). Am ersten noch für Mädchen, da man für das Bedürfnis der Knaben die lateinischen Schulen als ausreichend ansah.

[2] Daher die Lehrart auf den ersten Universitäten, RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 172, und STURMS Studienplan für die Universität Straßburg, RUHKOPF, l. c., S. 373. In Helmstädt wurden die Mediziner auf HIPPOKRATES, GALEN und AVICENNA, die Philosophen auf ARISTOTELES und MELANCHTHON verpflichtet, ebenso in Sachsen gegen Ende des 16. Jahrhundertes die Magister der Philosophie auf ARISTOTELES (RUHKOPF, l. c., S. 389).

[3] In der Vorrede zur Physik heißt es: *Aristotelica recitare conamur.*

[4] Die freiere Bewegung der neueren Wissenschaft, die größere Entfernung des neueren Gedankenkreises von dem der Alten, in den unser Denken vollkommen einzuschließen uns nicht mehr möglich ist, und infolge davon die

und sogar die Staatsverhandlungen geführt. Selbst die Wissenschaften, die im 16. Jahrhundert neu gestaltet wurden, wurden weit weniger als späterhin in unmittelbarer Beziehung auf die Gegenwart oder die näherliegende Vergangenheit bearbeitet, und setzten im einzelnen eine viel vertrautere Bekanntschaft mit dem Altertume voraus, als es bei uns gewöhnlich ist. So knüpften die Politiker des 16. Jahrhunderts, wie Macchiavell, ihre Reflexionen vorzugsweise an den Erfahrungskreis und die Grundsätze der Alten an, und selbst die Anschauungsweise der auf sie folgenden Naturrechtslehrer von Hugo Grotius an (1625) bis zu Montesquieu und Rousseau herab lehnte sich viel mehr an das Altertum an, als es gegenwärtig geschieht, aus ihm entnahmen sie z. B. am liebsten die geschichtlichen Beispiele und Beweise für ihre Theorien, das letztere freilich mit gutem Grunde, da die Geschichte der alten Staaten uns das vollständige Leben eines Staates zeigt, von den modernen Staaten aber uns wohl ihr Anfang und ein Teil ihrer Entwickelung, nicht ihr Ende bekannt ist. Unsere eigene Nationallitteratur endlich hatte noch nicht allgemein anerkannte Vorbilder für reine und schöne Formen der Schreibart aufgestellt, so daß sie keine Anziehungskraft und im Verhältnisse zur altklassischen Litteratur keine Abziehungskraft ausüben könnte. Man war daher früher offenbar viel mehr auf das Altertum hingewiesen, seine Autoren mußten vielmehr ein Gegenstand der Nachahmung sein,[1] als es jetzt der

geringere Kongruenz zwischen unseren Begriffen und denen, für welche die Worte der alten Sprachen gemäß der Eigentümlichkeit der antiken Lebensansicht festgestellt worden sind, haben ohne Zweifel die Einführung der deutschen Sprache in die akademischen Vorträge und in die Verhandlungen gelehrter Gesellschaften wünschen lassen. So dachte schon Ratich. Daß aber auf unseren Universitäten, die doch nächst den Gymnasien die Träger der Gelehrsamkeit sind, die Fessel der lateinischen Sprache auch bei Promotion und Habilitation, bei Programmen und feierlichen Redeakten, für welche der Gedankenkreis der Alten nebst dem dafür abgegrenzten Vorrate an sprachlichen Ausdrücken nicht in unnatürlicher Weise erweitert zu werden und bei welchen auch keine falsche Nachahmung stattzufinden brauchte, mehr und mehr gelöst wird, und gleichzeitig neben den freieren Formen der Schreibart sogar immer mehr populärer Gedankeninhalt eindringt, führt notwendig zur Verwischung des Charakters der Universitäten, der teils auf der Gelehrsamkeit, teils auf der Verbindung des Fachwissens mit der Philosophie beruht.

[1] Wieland, dem Goethe das Zeugnis gab, daß an ihm das ganze obere Deutschland seinen Stil erlernt habe (in den Gesprächen mit Eckermann, I, 195) antwortete auf die Frage, von wem er so schön deutsch schreiben gelernt habe, daß Cicero sein Lehrmeister gewesen sei. Und ebenso behauptete der Theolog Reinhard, aus Demosthenes und Cicero für seine Bildung das Beste gewonnen zu haben.

Fall ist. Die Alten waren zu gewissen Zeiten der ausschließliche oder doch der größte Reichtum unserer Vorfahren, während sie ein viel kleinerer Teil von unseren Schätzen sind. Wer in jenen Zeiten die Sprachen des Altertumes und vornehmlich die lateinische Sprache nicht verstand, war von der höheren Bildung ausgeschlossen, während man gegenwärtig auch ohne die Vermittelung jener Sprachen daran teilnehmen kann, und bei weitem nicht jeder gebildete Mann seine vorzüglichste geistige Nahrung aus dem Altertume zu schöpfen hat. So haben die altklassischen Autoren an ihrem relativen Werte für uns verloren, und dasselbe Verhältnis zeigt sich auch in der bildenden Kunst. Denn Raphael, Michel Angelo und die übrigen großen Italiener mußten sich viel inniger an die antike Kunst anlehnen, ihre Aufmerksamkeit konnte viel ungeteilter dabei verweilen, als es in der neueren Zeit möglich ist, nachdem die italienische Malerschule, nachdem die altdeutsche Baukunst Geltung erlangt hat. Eine solche allgemeine Begeisterung und Bewunderung für das Antike, wie sie zur Zeit jener Männer, zur Zeit des Wiederaufblühens der Wissenschaften herrschte, eine solche liebende Hingebung an das Altertum, wie sie allerdings zur Überwindung der ungeheuren, seiner Wiedererweckung entgegenstehenden Schwierigkeiten vielleicht notwendig war, vermochten daher in unserer Zeit selbst Winkelmann und Lessing nicht wieder zu wecken. Eine so überwiegende Hingebung an das Altertum, an die man sich von jenen Zeiten an Jahrhunderte lang gewöhnt hatte, darf man jetzt nicht mehr verlangen. Denn sie ist nicht mehr möglich, weil für den gebildeten Mann so vieles dazwischen getreten ist, was seine Aufmerksamkeit notwendig ablenkt, weil die Geistesprodukte der modernen Zeit vielmehr die Mittelpunkte unseres Denkens und Empfindens geworden sind, weil die sprachlichen Muster zur Nachahmung allen, die kein schriftstellerisches Interesse haben, jetzt viel näher liegen, und weil das sachliche Interesse der höheren Klassen für die griechische und römische Litteratur zwar nicht erloschen ist, aber doch abgenommen hat.

Es könnte nun wohl sein, daß es mit dem Werte des Altertumes für die Jugend, die nicht in gleicher Weise durch die Verhältnisse der Zeit bestimmt wird wie das männliche Alter einer Nation, daß es also mit dem eigentlich pädagogischen Werte der alten Sprachen und Autoren sich doch wesentlich anders verhielte als mit ihrem historischen Werte, und daß jener Wert nicht so veränderlich wäre wie dieser. Die Erziehung würde dann in einem anderen Verhältnisse zum Altertume stehen als die gesellschaftliche

Kultur, und das ist wenigstens in Bezug auf jene gewiß dringenden und gebietenden Gründe, aus welchen wir vorher die Fortdauer der klassischen Studien auf den Gymnasien rechtfertigten, ohne allen Zweifel der Fall. Denn so richtig und gewichtvoll sie auch sind, so gehen sie doch nicht von der Pädagogik aus, es sind keine pädagogischen Gründe für die Beibehaltung der alten Sprachen. Sie beweisen wohl, daß die klassische Bildung demjenigen, der sie besitzt, Nutzen für manche Berufsarten gewährt. Sie beweisen, daß die Kenntnis des Altertumes aus Rücksicht auf den Fortbestand der Kultur, das Fortschreiten unserer Litteratur, die Gemeinschaft unter den neueren Nationen eine Sache äußerer Notwendigkeit ist, und daß sie auch von der freien Schulgemeinde adoptiert werden müßten, sobald die Verwaltung der Gymnasien an sie übergegangen wäre. Aber dadurch wird es noch nicht gewiß, daß das Studium der alten Sprachen einen pädagogischen Wert hat. Jene Betrachtungen drücken bloß aus, was geleistet werden muß, damit den Ansprüchen einzelner Berufsarten, den Ansprüchen des Staates und der Kultur Genüge geschehe. Aber daraus folgt nicht, daß das gerade die auf den Gymnasien zu erziehende Jugend zu ihrer Bildung, zur Bildung für die Tugend und die christliche Liebe, nötig hat. Die Erziehung hat ja keine Rücksicht auf den Beruf und das Amt zu nehmen. Sie hat nicht dafür zu sorgen, daß dem gelehrten Wissen seine Grundlage nicht entzogen werde. Sie hat nicht die Zusammenhänge der Kultur und die Verbindung unseres Volkes mit fremden Völkern aufrechtzuerhalten. Die Jugend, welche sich auf den Gymnasien für höhere Studien vorbereitet, kann sich auch nicht zum Ziele setzen, über Reinheit und Schönheit des Stiles zu wachen, und dafür den Maßstab der klassischen Sprachen anzulegen, sondern muß die Sprache nehmen, wie sie dieselbe findet, und diejenige Schreibart sich zu eigen machen, die ihrem künftigen Geschäftskreise angemessen ist. Sie kann nicht einmal an der in unseren Tagen herrschenden Bewegung für Verbesserung der deutschen Orthographie Anteil nehmen, die übrigens als System nicht unvollkommener ist, als z. B. das grammatische und manches naturwissenschaftliche System, und es ist nichts weniger als pädagogischer Eifer, wenn man diese Bewegung hier und da mit Hilfe der Schulen zu fördern sucht.[1] Vollends die höheren Sorgen für die Sprache und den Stil gehen die Jugend

[1] Ohnehin versäumt man darüber die allgemeinen und speciellen Regeln aufzusuchen, nach denen die jetzt herrschende Orthographie in pädagogischer Weise zu lehren ist.

gar nichts an, sondern sind eine Angelegenheit der Schriftsteller. Diese bedürfen dazu ohne Zweifel der klassischen Studien, wie ihrer KLOPSTOCK und LESSING bedurften, als sie uns die Einsicht in die Bedeutung der altklassischen Sprachen für die neueren Sprachen verschafften, als sie in den Formen der altklassischen Autoren die Vorbilder für unsere Litteratur erkannten und aus den Werken der alten Kunst mit WINKELMANN die Bedingungen und Gesetze des künstlerischen Schaffens und der wahren Kunstübung ableiteten. Aber zum Schriftsteller wird man ebensowenig erzogen als zu irgend einem anderen Berufsstande oder zur Gelehrsamkeit, man bildet sich selbst dazu, und die große Mehrzahl der jungen Leute, welche durch die Gymnasien hindurchgehen, denkt später nicht daran, Vergleichungen zwischen den alten und neuen Sprachen anzustellen. Also auch die Rücksicht auf den Maßstab, den die Formen der alten Litteratur für die neuere Litteratur darbieten, entscheidet nicht über den pädagogischen Wert der klassischen Gymnasialstudien. Hiermit soll allerdings wiederum durchans nicht in Zweifel gezogen werden, daß die alten Sprachen Vorzüge besitzen, die für einen Teil der Jugend und für die allgemeine Bildung Bedeutung haben, und es soll nicht ihr pädagogischer Wert überhaupt und die Möglichkeit, sie pädagogisch zu behandeln, in Abrede gestellt werden. Es soll also auch nicht behauptet werden, daß die alten Sprachen durch ihre Natur ausgeschlossen wären vom pädagogischen Unterrichte, und in einen pädagogischen Unterrichtsplan nicht aufgenommen werden könnten.[1] Wohl aber ergiebt sich aus dem von uns Entwickelten die Schlußfolgerung, daß derjenige Wert des Altertumes, der auf den oben ausgeführten Gründen beruht, und dem in manchem Betracht eine sehr hohe Wichtigkeit zukommt, zwar schon

[1] Der pädagogische Wert des Altertumes liegt in der That in dem Inhalte seiner Litteratur, in der einfachen und vollkommen durchsichtigen, eben deshalb eine viel schärfere, lehrreichere und wirksamere Erkenntnis gewährenden Darstellung großer Gebiete des Idealen und natürlich Notwendigen, unter anderem auch des Gegensatzes zwischen Heidentum und Christentum, der hier ebenso streng durchzuführen ist, wie es die heilige Schrift thut. Dieser Gewinn an allgemein menschlicher Bildung, der aus dem Altertume gezogen werden kann, ist derart, daß ihn keine Gattung von Zöglingen entbehren kann, wenn sie auch auf ganz verschiedenen Wegen an jenen Inhalt herangeführt werden müssen — eine Wahrheit, die von den alten lateinischen Schulen hätte abstrahiert werden sollen, die aber der Humanismus bis auf diesen Tag nicht zur Anerkennung zu bringen vermochte, weil er mit den ethischen, psychologischen, religiösen Systemen der Gegenwart in zu wenig enger Verbindung stand, um die im Altertume niedergelegten pädagogischen Schätze heben zu können.

für sich allein das Festhalten des Staates an den klassischen Gymnasialstudien hinreichend motiviert, aber doch in einem disparaten Verhältnisse zum pädagogischen Unterrichte steht, und es ergiebt sich weiter: wenn die alten Sprachen auf den Gymnasien auch aus Rücksicht auf einzelne Berufsarten, die allgemeine Kultur, die Reinheit und Schönheit der Schreibart und die Gemeinschaft der neueren Völker gelehrt werden, wie es in der That geschieht und geschehen muß, so ist das ein deutlicher Beweis, daß hier noch andere Zwecke verfolgt werden als pädagogische, und daß der Unterricht hier ebenso aus heterogenen Elementen zusammengesetzt ist, wie wir es schon bei den höheren Bürgerschulen, den Realschulen und den Volksschulen gefunden haben.

Wenn nun kein Element der Schulthätigkeit dem pädagogischen Zwecke widerstreitet — und wir haben bereits die an die Alten sich anknüpfenden Tendenzen, welche diesem Zwecke zuwiderlaufen, ausdrücklich ausgeschlossen, andere als disparate Nebenzwecke können überhaupt bei dem pädagogischen Unterrichte nicht in Betracht kommen —, so ist eine Verbindung mehrerer Zwecke bei der Schulthätigkeit an sich nicht zu tadeln. Das Leben besteht einmal nicht aus einem und demselben Stücke, sondern bildet ein aus sehr mannigfachen Fäden sich zusammensetzendes Gewebe. Daher ist es oft genug unvermeidlich, daß das Handeln, wie hier das der Schule, durch mehrere Motive zugleich bestimmt wird. Nur ist dabei Vorsicht nötig, und man muß für die richtige Verbindung der mehreren Zwecke sorgen, damit keine Unklarheit und Verunreinigung des Handelns entsteht, und damit nicht eine Schule, die Lehr- und Erziehungsanstalt zugleich sein soll, in Wahrheit weder für das eine noch für das andere gelten kann. Zuerst darf die Zusammensetzung der Schulthätigkeit aus verschiedenen Elementen nicht zu einer Vermischung dieser Elemente führen. Jeder der mehreren Zwecke, das bloße Lehren und das erziehende Lehren, ist für sich zu verfolgen, jeder Teil muß rein bleiben von dem anderen, und so behandelt werden, wie es seine besondere Natur verlangt. Alsdann sind die mehreren Zwecke einander nicht gleichzusetzen, sondern es muß eine bestimmte Unterordnung hergestellt werden, so daß der eine Zweck zurück-, und der andere in den Vordergrund tritt. Bleiben diese Rücksichten unbeachtet, so werden die Schulen Zwitteranstalten, d. i. Bildungsanstalten ohne einheitlichen Charakter, aus denen keine energischen Wirkungen hervorgehen, weil ihre Thätigkeiten, auf verschiedene, nicht scharf getrennte Ziele, die in keinem bestimmten

Verhältnisse der Unterordnung zu einander stehen, berechnet, in ihren Folgen einander zum Teil aufheben. So entsteht die Gefahr, daß der eine von den mehreren Zwecken über den anderen und folglich alle zusammen verfehlt werden, oder man trifft wenigstens, indem ein jeder Zweck zu gunsten des anderen eine Modifikation erleidet, in einem Zustande zusammen, der nach keiner Seite hin genügt. Das ist schon in Anstalten der Fall, die halb Universität, halb Vorbereitungsschule zur Universität und also eine Mischung von beiden sind,[1] ferner bei den technischen Akademien, welche trotz der nicht gelehrten Vorbildung ihrer Lehrlinge Universitäten mit Lehrlingen von einer gelehrten Vorbildung eingegliedert sind, überhaupt bei Fachschulen, deren Lehrlinge eine ungleichartige Vorbildung erhalten haben, desgleichen bei Schulen, welche unentschieden in der Mitte schwanken zwischen einer polytechnischen Lehranstalt oder einer Gewerbeschule und einer höheren Bürgerschule, einer Realschule, überhaupt zwischen einer Fachschule zur Mitteilung specieller Fachkenntnisse und einer Erziehungsschule[2] (einer allgemeinen Bildungsanstalt) zur Mitteilung allgemeiner Geistesbildung oder zwischen einer höheren und einer niederen Bürgerschule u. s. w.[3] Alle solche Bildungsanstalten, denen der verworrene Begriff eines gemischten Zweckes vorschwebt, sind, wie gesagt, Zwitteranstalten, sie sind nicht auf Einen Geist gestimmt, und weil

[1] So bei den ersten Gymnasien (Lyceen, Pädagogien), welche nach dem Religionsfrieden an die Stelle der höheren lateinischen Stadtschulen traten (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 390). Ebenso war die erste Ritterakademie (in Tübingen) eine gemischte Anstalt (Ruhkopf, l. c., S. 391).

[2] An einer Handelsschule z. B. muß Naturwissenschaft, Geschichte, Sprache u. s. w. sich ebenso wie die Geographie ausschließlich auf Verhältnisse des Handels beziehen, allerdings in der Art, daß auf den in der Erziehungsschule erworbenen Grundverhältnissen fortgebaut wird.

[3] Schulen dagegen, die nicht vollständig sind, indem ihnen zu Anfang oder am Ende ihres Kursus eine oder mehrere Klassen fehlen, sind richtig konstruierte Anstalten; denn sie können von anderen Schulen ergänzt werden. Unvollständige Gymnasien (Progymnasien) oder unvollständige höhere Bürgerschulen, Realschulen (Unterrealschulen), denen nur eine oder mehrere von den obersten Klassen fehlen, die aber auch in größerer Anzahl in einem Lande vorhanden sein können als vollständige Schulen, empfehlen sich noch besonders dadurch, daß ihre Zöglinge häufiger längere Zeit hindurch, als es bei den selteneren vollständigen Gymnasien und höheren Bürgerschulen oder Realschulen der Fall ist, in ununterbrochen unmittelbarer Verbindung mit dem häuslichen Kreise der eigenen Familie bleiben können. Die Aufnahme in fremde gebildete Familien kann ja dafür doch kein genügender Ersatz sein. Freilich sollte sie in allen Anstalten, solange die eigentliche Erziehung dauert, für die Fälle, wo

in ihnen keine Einheit des allgemeinen Strebens herrscht, begünstigen ihre Kräfte wegen ihrer Ungleichartigkeit einander nicht, und bringen folglich keinen bedeutenden Erfolg hervor. Der eine Zweck, leidet unter dem anderen. Dieselbe Anstalt soll zugleich ganz verschiedenartigen Lehrlingen genügen, von denen die einen herabgezogen und aufgehalten, die anderen über ihre Sphäre, wie in Kenntnissen, so auch in Gewöhnungen und Ansprüchen hinausgeführt werden,[1] sie strebt teils mehr in die Tiefe der Wissenschaft, oder sucht den Umfang der allgemeinen Bildung weiter auszudehnen, teils eilt sie früher den nutzbaren Resultaten der Erkenntnis zu, als für eine der vereinigten Gattungen von Lehrlingen oder für einen der vereinigten Zwecke wünschenswert ist, und darüber wird nichts Tüchtiges erreicht.[2] Ein ähnliches Schicksal haben aber auch die Bildungsanstalten, welche Erziehungs- und Lehranstalten zugleich sind, wenn in ihnen die heterogenen Bestandteile des bloßen Lehrens und erziehenden Lehrens gemischt, statt streng auseinander gehalten, oder einander nebengeordnet, statt einer dem anderen untergeordnet werden.

Was hier die Unterordnung anlangt, so hat man gar keine Wahl. Denn bei Schulen, die keine Berufsschulen sein sollen, muß ohne Zweifel die Erziehung, das Bestreben, die Jugend besser zu machen, die Hauptsache sein. Es muß also als der wichtigere und darum vorherrschende Zweck angesehen werden, daß die

die Zöglinge von ihren Familien getrennt leben, stattfinden, und zwar nicht bloß nominell, sondern so, daß die Zöglinge in der That in Bezug auf die Fürsorge, die ihnen zu Teil wird, den wirklichen Gliedern der fremden Familie möglichst nahe gestellt würden.

[1] Auch die Regierung erhält leicht einen schwankenden Charakter, indem die Lernenden bald zu viel Freiheit, bald zu viel Beschränkung finden.

[2] Das erfuhr selbst Pestalozzi an seiner Armenanstalt in Clugny, die er mit einem Institute für Pensionäre verband. Es trat schon dann ein, als die Verbindung eine rein äußere war, und dasselbe mußte der Fall sein bei jenen Vereinigungen verschiedenartiger Schulen zu einer Gesamtanstalt, wie sie früherhin auch in Deutschland sehr gewöhnlich waren, und wie sie noch jetzt bei den Reformierten in Siebenbürgen üblich sind. Ebenso sollte der Parallelismus von Gymnasial- und Realklassen (schon um das Jahr 1720 vom Rektor Gesner in Rotenburg vorgeschlagen) in einer und derselben Anstalt vermieden werden, wie die Vereinigung von Gymnasial- und Realschulen mit gemeinsamen Unterklassen, und solche Realschulen, die in einer traurigen Mitte zwischen Gymnasium, höherer Bürgerschule und Fachschule schweben, die außer höherer allgemeiner Geistesbildung zugleich eine specielle Vorbereitung für eine höhere, nicht gelehrte Berufsbildung gewähren sollen, sollten aufhören, oder sie sollten in höhere Bürgerschulen mit Nebenklassen verwandelt, d. h. sie sollten dazu erhoben werden.

Zöglinge eine allgemeine Menschenbildung erlangen, und alles Lehren um eines Nebenzweckes willen, alles Streben, einem jungen Menschen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die unter den Gesichtspunkt bloßer Tauglichkeit zu äußeren Lebenszwecken fallen, oder ihm aus irgend einer der Erziehung fremdartigen Rücksicht davon mehr zu erwerben, als zur Regsamkeit eines sittlich-religiösen Menschen unmittelbar notwendig ist, muß als Nebensache jener Hauptsache bloß zur Begleitung oder Ausschmückung dienen. An die Erziehung läßt sich wohl vieles, was im Zusammenhange des menschlichen Lebens nützlich, ja unentbehrlich und für die sittliche Gestaltung der Gesellschaft erforderlich ist, anschließen, weil die Sittlichkeit nicht den ganzen Boden der Seele zu bedecken braucht, und weil die ganze Würde des Menschen nicht in seinen Einzelbestrebungen, sondern nur in diesen und seinen gesellschaftlichen Bestrebungen hervortreten kann. Aber in Schulen, die nicht bloß Lehranstalten, sondern zugleich Erziehungsanstalten sein sollen, darf der Beziehungspunkt der Sittlichkeit oder des Glaubens, wodurch der einzelne seinem höchsten Zwecke sich annähert, niemals aufhören, Mittelpunkt der gesamten Thätigkeit zu sein, und noch weniger darf er gänzlich aus dem Gesichte verschwinden. In dieser Beziehung hat das Zeitalter der Reformation ein glänzendes Beispiel gegeben. Denn nicht nur in den nach der kirchlichen Reformation teils neu eingerichteten, teils aus den weltlichen Schreibschulen in Lehr- und Erziehungsschulen umgewandelten Volksschulen,[1] sondern auch in den gelehrten Schulen, welche die Reformationszeit ins Dasein rief oder umgestaltete, war der christliche Glaube, welcher das Heil der einzelnen Seele begründet, im strengsten Sinne der Brennpunkt des ganzen Unterrichtes, was er allerdings um so leichter sein konnte, da die Notwendigkeit einer größeren Erweiterung des Unterrichtsstoffes, welche erst durch den pädagogischen Pietismus und Philanthropinismus sowie durch die Schulreform des Herrn von Rochow ins Werk gesetzt wurde, die aber das Gefüge des Erziehungsunterrichtes zu zerreißen, den Erziehungszweck zu verdunkeln, und die Hauptsache der Erziehungsschulen zu verdrängen drohte, noch nicht erkannt worden war. Für die Schulen des Reformationszeitalters entsprang daraus, daß die Erziehung in ihnen vorherrschte, die enge Verbindung, in der sie mit der Kirche standen, und in der sich alle Erziehungsschulen wegen ihres Hauptzweckes

[1] In ihnen sollte, wie Luther in dem Schreiben „an den christlichen Adel deutscher Nation“ fordert, die heilige Schrift „die fürnemste und gemeinste Lection“ sein.

erhalten müssen. Von der dagegen erfolgten Reaktion ist schon oben die Rede gewesen, nämlich in Bezug auf die Verdrängung des Religionsunterrichtes aus den Elementarklassen und die Selbständigkeit der übrigen Unterrichtsfächer. Gegenwärtig ist nun zwar die biblisch-christliche Lehre wieder eingedrungen in die Elementarschule, ja selbst in die Kindergärten, statt daß bloß die christliche Sitte bei den christlichen Hauptfesten und bei den Erbauungsstunden im Laufe des Kirchenjahres überhaupt eine analytische Verarbeitung erhalten,[1] und außerdem die Begründung der biblisch-christlichen Lehre durch Ausbildung der allgemein menschlichen, sittlichen, gesellschaftlichen und natürlichen Gesellschaftsverhältnisse stattfinden sollte. Man sucht auch den äußeren Zusammenhang mit der Kirche ängstlich festzuhalten,[2] selbst unter der Form der geistlichen Inspektion, des Küsterdienstes[3] und der Mitwirkung der Schüler bei der kirchlichen Liturgie,[4] die im Mittelalter auch den Lateinschülern ganz allgemein zur Pflicht gemacht[5] war. Aber die Selbständigkeit der verschiedenen Unterrichtsfächer, die neben dem Religionsunterrichte stehen, hat sich erhalten, und die Meinung verbreitet sich in neuerer Zeit immer mehr, die meisten Unterrichtsgegenstände seien von dem sittlich-religiösen Zwecke nicht abhängig. Hiermit ist der Erziehungszweck trotz allem aus dem Mittelpunkte des Ganzen herausgerückt. Das muß jedoch einesteils aufgehoben werden durch die Gruppierung alles Unterrichtes

---

[1] In den folgenden Jahren würde die analytische Behandlung des Kirchenjahres neben einer synthetischen jüdischen Geschichte in BIEDERMANNscher Weise (darüber später), wobei das Davidische Königtum nach der Patriarchenzeit eine der Hauptstufen bilden müßte, fortzusetzen sein bis zum Eintritte einer zusammenhängenden synthetischen Darstellung des Lebens Jesu und gewisser Hauptmomente seiner Kirche.

[2] Von der Geistlichkeit unabhängige Schulen gab es vor der Reformation nur in größeren Städten, und es waren das teils die deutschen Schreib- und Rechenschulen, teils waren es lateinische Schulen (RUHKOPF, l. c., S. 97).

[3] Die freie Schulgemeinde kennt ihn nicht, weil sie zu einem Kultursysteme gehört, das auf die Grundsätze strenger Arbeitsteilung gebaut ist und innerhalb desselben *negotia illiberalia* wie die des Küsterdienstes, sich wohl in der Form der Erholung, aber nicht in der der Arbeit mit *negotiis liberalibus* vertragen. In den Äußerlichkeiten jenes Dienstes darum, weil sie sich auf den Gottesdienst beziehen, etwas Höheres anzuerkennen, ist nichts anderes als eine abergläubische Auffassung.

[4] Sie ist mit Rücksicht darauf zu erwägen, daß die Schule ihren Schulgottesdienst hat und die Zöglinge nicht selbst in die gesellschaftlichen Kreise einführt.

[5] RUHKOPF, l. c. S. 112 f.

um den Gesinnungsunterricht, und anderenteils durch Hervorhebung des biblischen Gesinnungsstoffes und durchgängige Rückbeziehung alles Inhaltes des übrigen Gesinnungsstoffes auf die biblische Lehre des Christentumes, welche in ihren sittlich-religiösen Momenten durch Ethik und Religionsphilosophie im allgemeinen bestätigt wird.[1] Hier genügen keineswegs bloß einzelne biblische Parallelen zu anderem als biblischen Gesinnungsstoff, um die biblische Sprache und Sitte der Jugend in steter Erinnerung zu erhalten. Vielmehr muß aus aller Geschichte und Lektüre, aus allen Gesangstoffen, sowie durch die analytisch-synthetische Besprechung darüber, soweit es möglich ist, der Inhalt der speciellen sittlichen Lehren und Glaubenssätze herausgearbeitet werden, die ihren allgemeinsten Grundlagen nach in Bibel, Katechismus und Gesangbuch enthalten sind und Haltpunkte für den sittlich-religiösen Charakter. folglich auch Stützpunkte für die Beurteilung darbieten sollen, von jedem nicht indifferenten Verhältnisse, welches bei nichtbiblischem Gesinnungsstoffe vorkommt, muß nachgewiesen werden, daß es entweder übereinstimme mit den ethisch-biblischen Grundsätzen, oder daß und durch welche Abweichung es ihnen widerstreite, daß es denselben unterzuordnen sei oder mit ihnen in Zusammenhang stehe, und das alles muß zur Vermeidung jedes Zwiespaltes wie zum leichten Uberschauen und Kombinieren in einem sich allmählich auferbauenden und immer mehr sich vervollkommnenden Systeme, von dem die (nach der Aneignung auch wortgetreu zu memorierenden) dogmatischen Sätze des Katechismus einzelne Punkte sind, so zusammengefaßt werden, daß die modern-wissenschaftliche Auffassung auch da, wo sie im Gewande der biblisch-kirchlichen Sprache auftritt, deutlich hervorleuchtet. Es liegt auf der Hand, wie wenig die Ausgaben unserer alten Klassiker und unserer Geschichtschreiber und Litteraturhistoriker herab, ja selbst Bücher wie Nägelbachs homerische und nachhomerische Theologie, Hoffmeisters Buch über Herodot, Lübkers Theologie des Sophokles oder unsere Kommentare zu modernen Dichtungen in dieser Hinsicht ausreichen, weil bei ihnen zu wenig gründliche Einsicht in unsere ästhetisch-ethischen, psychologischen, religionsphilosophischen Systeme zu finden

[1] Im übrigen soll die Heilsgeschichte mit der Profangeschichte nicht vermischt werden. Wohl aber müssen beide in den Perioden, welche den gleichen Grundcharakter haben, parallel neben einander hingehen oder aufeinander folgen. So tritt wohl die Patriarchenzeit für sich allein auf, dagegen das griechische Heldenzeitalter nicht anders als in Begleitung des jüdischen und nach dem deutschen.

ist, als daß richtige Anwendungen entstehen könnten. Muß doch selbst unsere biblische Geschichte und unser Katechismus auf Grund einer Neugestaltung unserer Dogmatik, die wohl durch manche Vorarbeit angebahnt ist, erst in Einklang gebracht werden mit jenen Systemen. Gerade an dieser Stelle macht sich, wie man sieht, das Bedürfnis gründlicher Materialienbücher für den Unterricht, nach denen alle Methodiker seit COMENIUS strebten, sehr fühlbar.[1] Denn über der Beschäftigung mit den Hilfsmitteln der Bildung, über der Beschäftigung mit der Gelehrsamkeit, die durchaus nicht als das höchste und letzte erscheinen darf, soll nicht die Hinweisung auf das unwandelbar Vortreffliche, das ewig allgemeingültige Ideale, was die Stützpunkte des Charakters bilden muß, es soll nicht sein Verhältnis zu dem Natürlich-Notwendigen, dem Individuellen und Gesellschaftlichen, was in seinen Dienst treten muß, übergangen oder vernachlässigt werden. Gerade das muß vielmehr im Mittelpunkte des Erziehungsunterrichtes stehen und im Charakter des Zöglinges befestigt und zu voller Stärke ausgebildet werden, das letztere namentlich auch durch den konsequent durchgeführten Gegensatz zu allem davon Abweichenden.[2] Es ist auch unter uns eine schöne Sitte[3] des Schullebens, welche den Mittelpunkt alles Erziehungsunterrichtes von seiten der Zucht in rechter Weise hervorhebt, wenn die Unterrichtsstunden mit einer Andachtsübung, mit einem feierlichen Gebete, das teils gesprochen, teils gesungen und mit einem gemeinsamen Gebete beendet wird, täglich eröffnet, und wenigstens am Ende der Woche beschlossen werden,[4] und die Schulakte, die Abiturientenentlassungen, sollten nicht durch Erörterung pädagogisch-wissenschaftlicher, schulpolitischer, kulturpolitischer Fragen ausgefüllt werden, es sollten sittlich-religiöse Sammelpunkte sein, durch welche sich die Jugend, ähnlich wie bei der Konfirmation, erhoben und für den höchsten Lebenszweck wie für ihre selbständige

[1] Die Materialienbücher würden zur Ausbreitung jener Systeme wie zur Verknüpfung der naturwissenschaftlichen, sprachlichen und formalen Kenntnis sehr viel beitragen.

[2] Z. B. S. 86. Was einen schädlichen Reiz auf Phantasie und Begierde bei der Jugend ausüben könnte, ist dagegen auszuscheiden, selbst in der Geschichte der Patriarchenzeit z. B. ohne alles Bedenken die Unfruchtbarkeit und Fruchtbarkeit bei Sarah und Hagar, der Betrug Labans mit Leah, der Grund von Josephs Ausstoßung aus Potiphars Haus und ähnliches in SCHWABS Sagen des Altertumes, in den Märchen von GRIMM und fast bei allen Klassikern.

[3] Sie herrschte schon in den Schulen vor der Reformation (RUHKOPF, l. c. S. 276).

[4] Über solche Verbindung der Zucht mit dem Unterrichte s. § 8.

künftige Lebensstellung erweckt und begeistert fühlte.[1] Ja damit die Hauptsache der Lehr- und Erziehungsanstalten, das, was allen Unterricht durchziehen und vollendet aus ihm hervorgehen soll, um so gewisser nicht versäumt werde, muß selbst in der Bildung des Lehrers die allgemeine religiös-philosophische Bildung stärker hervortreten als sein Wissen in einem besonderen Fache.

Um alsdann die Mischung der verschiedenen Elemente zu verhüten, die in solchen Schulen vereinigt sind, müssen in einer und derselben Schule zweierlei Unterrichtsweisen neben einander zur Anwendung kommen, von denen die eine den Anforderungen der Erziehung, die andere den sich daran anschließenden Nebenzwecken angepaßt ist. Diese beiden Unterrichtsweisen dürfen aber durchaus nicht miteinander vermengt werden. Der erziehende Unterricht namentlich, der vorwiegen muß, darf nicht in den Ton und die Haltung des auf äußere Lebenszwecke oder die Gesellschaft berechneten Unterrichtes verfallen, und es ist eine der größten Schwächen des Unterrichtes, wenn er keinen Unterschied macht, sondern da, wo er für die Erziehung sorgen sollte, ebenso verfährt wie da, wo er den Beruf, das Amt, die Gelehrsamkeit, ein praktisches Bedürfnis oder einen anderen äußeren und gesellschaftlichen Zweck ins Auge zu fassen hat. Zur Vermeidung schädlicher Mischung der verschiedenen Elemente, welche den Unterricht der erziehenden Lehranstalten bilden, sowie zum Behufe der Unterordnung des bloßen Lehrens unter das Erziehen ist auch noch eine sehr wichtige Einrichtung zu treffen. Den Hauptklassen müssen Nebenklassen beigegeben sein, und die beiden Abteilungen müssen streng voneinander geschieden bleiben, wenngleich die Nebenklassen für einen integrierenden und vollberechtigten Zweig einer jeden Schule und für eine wesentlich-notwendige Ergänzung der Hauptklassen anzusehen, folglich auch die jenen zukommenden Arbeiten nicht etwa bloß solchen Frei- und Zwischenstunden zuzuweisen sind, auf die kein weiterer Wert gelegt wird.[2] Die Hauptklassen, welche den vornehmsten Teil der Lehranstalt ausmachen

[1] Über Abiturientenentlassungen nach Art der Anlegung der *toga virilis* bei den Römern s. KLEINPAUL, die Hebung des Gemeinsinnes durch den Unterricht, S. 35. Ihnen sollte der Übergang aus der allgemeinen Bildungsanstalt zu jeder Art von Berufsschulen oder unmittelbar ins praktische Leben durch entsprechende Feierlichkeiten nachgebildet sein. Nach Einführung der Lyceen würden jene Abiturientenentlassungen natürlich an das Ende der Lycealzeit gehören.

[2] Es dürfen ferner bei dem Unterrichte in den Nebenklassen nicht solche Ausnahmeverhältnisse für eine Schule vorkommen, wie sie SCHALLENFELD, der

sollen, haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen und den erziehenden Unterricht mit den pädagogischen Unterrichtsweisen zu übernehmen. Die Nebenklassen, denen die nichtpädagogischen Unterrichtsweisen zukommen, müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speciellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen, und den Grund legen für den berufsmäßigen Unterricht, der dann selbst entweder in den speciellen Bildungsanstalten, den Berufsschulen, oder in der Praxis des Lebens erteilt wird, der jedoch nicht vor der Vollendung der allgemeinen Bildung, soweit sie durch die Erziehung zu erreichen ist, also nicht vor dem Schlusse der Erziehungszeit eintreten darf; denn der Berufsunterricht hat seiner Natur nach ein solches Gewicht und eine solche Ausdehnung, daß er mit dem Unterrichte für allgemeine Bildung in Eine Lehranstalt vereinigt, sich demselben nicht würde unterordnen lassen, und die Lehranstalt selbst folglich einen zwiespältigen Charakter annehmen würde.

(Über das Verhältnis der Fachfakultäten zu der philosophischen Fakultät.) Weil die allgemeine Bildung, wenn sie sich mit Gelehrsamkeit verbindet, während der Erziehungszeit erst in den philosophischen Studien sich abschließt, so sollte auch der Anfangskursus dieser Studien (Logik, Ethik und Metaphysik umfassend) immer den berufsmäßigen Fakultätsstudien vorangehen, und ihnen nicht parallel laufen. So hat es bereits UNTERHOLZNER in seiner „allgemeinen Einleitung in das juristische Studium“ für Juristen verlangt. So wollte auch HERBART als Student seinen philosophischen Anfangskursus einrichten (HARTENSTEIN, kleine Schriften, I, p. XIV) und auf den mittelalterlichen Universitäten (z. B. in Salerno, RUHKOPF, l. c. S. 166, und in Basel, VISCHER, Geschichte der Universität Basel, 5. Kap.) war die philosophische oder Artistenfakultät (die allerdings in das Bereich der oberen Gymnasialklassen übergriff) die Vorstufe für die übrigen Fakultäten, weshalb ihr als unterer Fakultät diese als obere Fakultäten gegenüberstanden. Ebenso waren noch an der Universität Kopenhagen, als v. BERGER studierte (RATHJEN, Leben v. BERGERS, S. 5) die allgemeinen philosophischen Studien von den Fachwissenschaften getrennt, und wenn hier beim Übergange zu letzteren die Philosophie als etwas auf einer niedrigen Stufe Abgethanes erschien, so kann das nicht schuld der Einrichtung selbst gewesen sein, sondern nur eine Folge davon, daß die Behandlung der Philosophie nicht so beschaffen war, um die rechte Gesinnung erzeugen zu können. Würde aber der grundlegende Kursus der philosophischen Studien

weibliche Handarbeitsunterricht, S. 2 und 26, in Bezug auf diesen Unterricht angiebt: bestimmendes Eingreifen der Eltern, wodurch der Gesamtunterricht gestört wird, Herabsinken des Klassen-, resp. Abteilungsunterrichtes zu einem Einzelunterrichte, wobei jeder Lernende für sich arbeitet, Lektüre, Erzählen und Ähnliches neben dem Unterrichte (ein gemeinsames Arbeitslied muß natürlich gestattet sein), Nichtberücksichtigung bei öffentlichen Prüfungen.

allgemein den Fachstudien vorangestellt, so hörte bei dem Studium der letzteren die ungemeine Unwissenheit und die gedankenlose Willkür des Meinens in Bezug auf alle allgemeinen Fragen auf, die gegenwärtig mehr und mehr zur Herrschaft kommt, und die besonders dann widrig auffällt, wenn sich damit noch der Stolz auf eine besondere Erleuchtung oder auf eine praktische Behandlung der Gegenstände oder auf die teils wirklichen teils vermeinten neueren Fortschritte des Specialwissens hinzukömmt. Übrigens sind es gerade die in neuerer Zeit wegen des stärkeren Hervortretens der Berufsbildung mit dem Untergange bedrohten kleinen Universitäten, die sich am besten für den philosophischen Anfangskursus eignen, weil dabei der Unterricht, ohne daß darum die (allerdings durch Absonderung aus den Schulen hervorgegangene) Universität (Ruhkopf, l. c. 14 f., 167, 169) die Einrichtungen und Methoden des Gymnasiums geradezu nachzuahmen hat, noch erziehend sein muß. Es muß nämlich ein Geist des Philosophierens in Gang gesetzt, und damit in die vorhandenen Vorstellungsmassen eingegriffen wird und die in ihnen durch das Gymnasium vorgebildeten systematischen und spekulativen Keime auch außerhalb der Individualitätssphäre der Berufsstudien sich entwickeln, müssen die Gegenstände vorläufig wenigstens nicht ausschließlich in zusammenhängenden Vorträgen, sondern zugleich in Gesellschaften und Disputatorien, mit Zugrundelegung geeigneter Bücher nach der von Trendelenburg im Vorwort zu seiner deutschen Bearbeitung der *elementa logices Aristoteleae* auseinandergesetzten Methode und mit Beachtung aller Zweifel und Einwendungen durchgearbeitet werden, wie denn schon Melanchthon (s. dessen *schola privata* von Koch, S. 98) statt der Vorlesungen engere Versammlungen der Studierenden (*collegia*) mit bestimmten Lehrern für die einzelnen Fächer (als *moderatores* und *arbitri studiorum*) empfiehlt. Auf den kleineren Universitäten sollten daher die Studien der philosophischen Fakultät, dagegen auf den mit reicheren Hilfsmitteln für die Berufsbildung ausgestatteten größeren Universitäten die Studien der Berufswissenschaften vorherrschen, wie es bei den artistischen und nichtartistischen Universitäten der alten Zeit der Fall war (Ruhkopf, l. c., S. 170 f. und 186 f.). Ohne eine solche Scheidung gehen überdies die kleineren Universitäten zuverlässig ihrem Ende entgegen. Was für Studien aber überhaupt neben den philosophischen und den die specielle Vorbereitung zu den Berufsfächern fortsetzenden zu betreiben sind, damit das Gymnasium durch dasselbe seinen Abschluß finde, wie die Realschule durch die der Universität gleichstehende polytechnische oder Militärschule, darüber s. meine „Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen“ in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. 4 S. 16 f. und 18. Für die philosophischen Studien einer Gymnasialprima hat es besondere Bedeutung, daß der echt spekulative Trieb am besten aus den Alten kennen zu lernen ist. Vorläufig sollte aber überall, wo grundlegende philosophische Studien nicht gesetzlich angeordnet sind, jeder Studierende sich diese Studien selbst einrichten.

Weil aber der Unterricht in den Nebenklassen eine Vorbereitung zu dem berufsmäßigen Unterrichte gewähren soll, so folgt von selbst, daß das, was er in sich schließt, hier nicht etwa ohne Rücksicht auf die von ihm ausgehende Bildung als eine der Gesundheit förderliche und zur Erholung dienliche, vor Unordnungen und Exzessen bewahrende Nebenbeschäftigung in Betracht

kommt, wiewohl er allerdings, wie aller Unterricht, den Charakter der Beschäftigung hat, die immer zugleich für das Betragen wie für die Gesundheit einen Gewinn bringen kann, und obgleich das, was der eine Zögling zugleich zur Vorbereitung für seinen künftigen Beruf betreibt, wie Gartenarbeit oder eine in ein Handwerk eingreifende Übung, von einem anderen bloß im Sinne einer Beschäftigung betrieben werden kann. Es versteht sich auch von selbst, daß besonders die Einflüsse, welche eine so viel als möglich im Freien geschehende, die Zeit zum Spiele und zu völlig freien Beschäftigungen nicht allzusehr beschränkende körperliche Arbeit auf die Gesundheit hat, und nicht minder die Einflüsse, welche die Abwehr von schädlichem Müßiggang, von Roheit und bei Kindern der untersten Volksklassen von Betteln und sonstiger Verwahrlosung hat, ihre segensreichen Wirkungen auf die ganze Erziehung erstrecken, ja selbst auf das Haus und die bürgerliche Gesellschaft eine günstige Rückwirkung hervorbringen werden, zumal nützliche Beschäftigungen, wofür die Kinder einmal gewonnen sind, auch in ihre Freistunden hineinreichen und an die Maßregeln der Regierung sich sehr leicht Maßregeln der Zucht anschließen lassen. Die Berufswissenschaft selbst soll natürlich nicht in ihrer ganzen Ausdehnung gelehrt und noch weniger regelmäßig geübt werden. Die Nebenklassen sollen nur eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, nur eine Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe darbieten, sie sollen nur den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglinges in der bürgerlichen Gesellschaft legen,[1] und wenn sie auch für bessere Einrichtung des Hauswesens und der Kinderpflege, für einen zweckmäßigeren, rationelleren Betrieb der Landwirtschaft und Gewerbe, für die Ausbildung der gesellschaftlichen Tugenden

[1] So giebt auch SCHALLENFELD, der weibliche Handarbeitsunterricht, S. 1, 16 und 22, den Zweck desselben dahin an, daß der Grund zu selbständiger Anfertigung der weiblichen Handarbeiten gelegt werde, deren Begriff ib. S. 16 scharf bestimmt wird. Da aber Selbständigkeit (ib. S. 33) auf der Selbstthätigkeit, dem Selbstdenken, dem Selbstsuchen eines freien Interesses beruht, wie wir sehen werden, so wird in die Selbständigkeit, welche durch jenen Unterricht erworben werden soll, mit Recht die Fähigkeit eingerechnet, die Stoffe und Werkzeuge, welche bei den Arbeiten zu verwenden sind, sowie die besonderen Lebensverhältnisse, unter denen sie vorgenommen werden und denen Rechnung getragen werden muß (l. c. S. 10), richtig zu beurteilen, um sich danach zu entscheiden, ferner die Fähigkeit, die erforderlichen Einteilungen und Berechnungen (DÜRRE, pädagogisches Wanderbuch, S. 69 f.) zu machen, endlich die Fähigkeit, nach Absolvierung des Unterrichtes sich selbständig weiter fortzubilden und innerhalb seines Bereiches selbst zu erfinden.

und Talente, für die Wertschätzung untergeordneter Dienstleistungen den wirklichen Gesellschaftskreisen von großer Bedeutung sein werden, so dürfen sie doch durchaus nicht unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft gestellt, und dazu benutzt werden, um durch sie z. B. neue Handfertigkeiten, neue technische Verfahrungsweisen, neue Gewerbs- und Handelszweige unter den Erwachsenen einzuführen und zu begründen, es darf überhaupt der Jugend nicht eine Richtung auf unmittelbare Förderung und Ausführung gemeinnütziger Zwecke außerhalb des Schul- und Familienkreises und der nächsten daran sich anschließenden Kreise gegeben werden. Selbst Volksschulen dürfen womöglich, d. i. wenn es ihre individuelle Lage irgend gestattet, weder ganz noch zum Teil zu Arbeits-, Ackerbau- oder Industrieschulen werden, es darf also darin keine vollständige Anweisung zur Berufsarbeit gegeben werden, und aller praktische Betrieb derselben, wobei es auf den Verkehrswert der Produkte ankommt, und wobei sich mit der Last einer komplizierten kaufmännisch-ökonomischen und industriellen Buchführung Sorgen für den Absatz verbinden, muß davon ausgeschlossen bleiben.

(Über Arbeitsschulen.) Die ersten Arbeitsschulen wurden im vorigen Jahrhunderte in Böhmen von Kindermann, dem nachmaligen von Schulstein gestiftet, der darüber in seiner Schrift „von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieklassen in den Volksschulen des Königreiches Böhmen“ nähere Auskunft giebt, und sie wurden außerhalb Böhmens, besonders in katholischen Ländern, vielfach nachgeahmt. In protestantischen Ländern wurde vornehmlich durch das Magazin für Industrie und Armenpflege, das der Göttinger Prediger Wagemann herausgab, und späterhin durch die Notjahre 1816 und 1817 eine Anregung zur Gründung von Arbeitsschulen gegeben. Die deutsche Schule der Berliner Realschule im vorigen Jahrhunderte war eine mit einer Handwerksschule verbundene Volksschule (von Raumer, Geschichte der Pädagogik, II, S. 170). In der Wirklichkeit stellen sich häufig Schwierigkeiten ein in Bezug auf die Beschaffung eines Stück Landes für landwirtschaftliche Beschäftigungen, in Bezug auf die Beschaffung eines geeigneten Lokales für Handwerksarbeiten und weibliche Arbeiten, in Bezug auf die Beschaffung von Arbeitsmaterial für ärmere Lehrlinge, in Bezug auf den Mangel an Lehrgeschicklichkeit, Willfährigkeit und Eifer bei den leitenden Personen. Sind aber die Arbeitsschulen wirklich zustande gekommen, so ersetzen sie zum Teil, wiewohl mit unverkennbarer Übertreibung, und übergreifend in die Berufssphäre der hauswirtschaftlichen, landwirtschaftlichen oder Fabrikthätigkeit, die Nebenklassen der Volksschule. Zum Teil sollen sie auch gleich diesen der Familie eine Sorge der Zucht abnehmen. Die Gewöhnung (eine formale Wirkung) zu freier Benutzung und Verwertung eines kleinen Besitzes, die Gewöhnung zur Arbeitsamkeit und Betriebsamkeit, namentlich auch z. B. durch das ohnehin sehr segensreiche Zusammenwirken von Lehrern und Schülern, das zugleich mit mancherlei Ämtern verbunden ist, und durch Hinleitung zu teilweise gemeinschaftlicher Bearbeitung und Ausbeutung der den einzelnen Lehrlingen im Schulgarten

oder Schulfelde zugeteilten Stückchen Land, die Gewöhnung zu gemeinsamer Betriebsamkeit und zu den gesellschaftlichen Tugenden, welche zu solcher gemeinsamer Betriebsamkeit gehören, und folglich eine notwendige Bedingung gewerblicher und landwirtschaftlicher Associationen sind, ferner die Gewöhnung zur Sparsamkeit ebenso wie zum Erwerb, und zu ähnlichen Eigenschaften und Thätigkeiten, die die Zucht durch ihre Einwirkungen auf den Zögling zu befördern hat, wofür aber die Schule außerdem trotz der allgemeinen pädagogischen Verpflichtung zur Sorge für sittliche Charakterbildung immer verhältnismäßig nur wenig thun kann — das alles sollen die Arbeitsschulen gleich den bloßen Arbeitsklassen der Volksschulen der Familie zum Teil abnehmen, wie schon längst die Näh-, Strick- und Spinnschulen thun in Bezug auf die ihnen mögliche Gewöhnung zur Geduld, zum Fleiß, zur Achtsamkeit auf das Kleine, zur Sparsamkeit, Reinlichkeit, Wirtschaftlichkeit, zu häuslichem Sinne überhaupt und zu den daraus entspringenden Tugenden guter Ordnung und Sitte, und e bieten sich dabei noch obendrein die allermannigfachsten Gelegenheiten zu einem zweckmäßigen nicht kontinuierlichen Verfahren der Zucht dar, so für Darreichung von Liebesgaben mittels der Arbeitsprodukte, bei den Ernte- und sonstigen Arbeitsfesten, selbst für religiöse Anregung (z. B. durch ein Feierabendlied und durch die der jedesmaligen Arbeitsstufe genau entsprechenden und sich anschließenden Weihnachtsarbeiten). Wo nun Volksschulen in der That, wie zuweilen Armenschulen und immer Anstalten für verwaiste und verwahrloste Kinder, die Familien zu vertreten haben, da ist es, ganz abgesehen davon, daß die gemeine Handarbeit einen namhaften Beitrag zur Erhaltung der Anstalten und zur Bestreitung ihrer notwendigen Ausgaben liefert, auch pädagogisch gerechtfertigt, wenn sie in denselben einen breiteren Raum einnimmt. Natürlich wurzelt der Betrieb der gemeinen Handarbeit dann selbst um so fester ein, und daher erklärt sich die Thatsache, daß jener Betrieb und die damit verbundene Einwirkung der Zucht nirgends bei der Jugendbildung leichter und sicherer gedeiht als in geschlossenen Anstalten, welche die Familie zu vertreten haben, und die aus der Arbeit hervorgehenden Produkte in großer Ausdehnung für die Bedürfnisse der Anstalten selbst benutzen können.

Wenn sich daher auch aus dem Unterrichte der Nebenklassen Arbeitsprodukte ergeben, die unmittelbar nutzbar sind und einen Verkehrswert haben, und die namentlich vielleicht zum Nutzen der Lehranstalt und ihrer Lehrer selbst oder für abgesonderte Krankenanstalten, Armenanstalten und ähnliche öffentliche Institute zweckmäßig zu verwenden sind, so darf das doch nur als Nebensache gelten. Der Nutzen und die Einträglichkeit darf nicht das Motiv sein, aus welchem man den Unterricht in die Nebenklassen aufnimmt. Die Verkehrsprodukte, z. B. diejenigen, welche die Garten- und Formenarbeit in den Nebenklassen der Volksschule liefert, müssen vielmehr hier nur zur Veranschaulichung des Produktionsprozesses dienen, und die geringen Resultate, ja die Verluste, die etwa dabei vorkommen, dürfen folglich nicht abschrecken. Wo dies anders wäre, da würde — ganz abgesehen von der Frage der Zucht.

ob nicht eine frühzeitige, voreilige Richtung der Kinder auf Erwerb und Selbsterhaltung eine habsüchtige, geldgierige und überhaupt eigennützige Gesinnung in ihnen begründe[1] — schon die Vorbereitung auf die verschiedenen praktischen Thätigkeiten, die in den Beruf hineingehören, sehr unvollständig ausfallen, weil man sich auf einzelnes beschränkt. Es würde auch der Nebenzweck, der in den Nebenklassen verfolgt wird, aus der untergeordneten Stellung, die er im Verhältnisse zum pädagogischen Unterrichte einnimmt, heraustreten, und eine selbständige, wo nicht überwiegende Geltung erhalten. Die allgemeine Bildung erlitte folglich Abbruch, weil Kräfte, die ihr gewidmet sein sollten, durch untergeordnete Zwecke absorbiert würden, und statt in einem jungen Menschen die Geschicklichkeit, die Neigung, die Lust zu praktischer Thätigkeit zu pflegen, statt die Richtung seiner Gedanken, die Anspannung seiner Aufmerksamkeit und Erwartung auf die künftige Berufsarbeit zu begünstigen durch die dazu dienlichen Vorbereitungen — eine Aufgabe, die sich an die eigentliche Aufgabe der Erziehung anschließen läßt — würde man in Gefahr geraten, daß man mit Hintansetzung der letzteren durch die Entwickelung der Arbeitskraft in dem einzelnen bloß das Arbeitskapital der Gesellschaft zu erhöhen suchte, oder daß man den einzelnen zum Sklaven seiner Arbeit machte. Weil es aber nicht so sein darf, so darf man auch nicht etwa daran denken, Kinder der Volksschule zu Gemeindearbeiten, wie zu Wegebauten, um des dadurch zu erzielenden Gewinnes willen hinzuzuziehen, und wenn einmal die Kinder ihren Spiel- oder Turnplatz oder die Wege eines für die Zwecke der Schule dienenden Gartens ebnen, wenn sie hier den Rasen abtragen und den entblößten Boden mit Sand bedecken, ohne daß es durch die allgemeine Bildung des erziehenden Unterrichtes oder als eine Vorübung für den Beruf gefordert wird, so muß es eine Maßregel der Zucht sein, welche darauf berechnet ist, in die Schüler den Geist und das Interesse der Glieder eines Gemeinwesens zu pflanzen. Nicht einmal der Obstbau oder die Zucht von Bienen und Seidenraupen oder das Spinnen, Nähen und Stricken darf in den Nebenklassen berufsmäßig und zur

[1] Die Zucht gestattet in der That nicht, daß die Lehrlinge etwas erwerben, daß sie eine Geldvergütung für ihre Arbeit erhalten, daß der Geldgewinn ihnen ganz oder zum Teile aufbewahrt wird, daß sie zu vollständiger oder teilweiser Zurückerstattung ihrer Erziehungskosten oder zu Beiträgen für ihren Unterhalt angehalten werden — solange ihrer Thätigkeit nicht ein edler Zweck, wie der des Wohlwollens, der Dankbarkeit, des gemeinnützigen Wirkens, der eigenen sittlichen Bildung zu Grunde liegt.

Befriedigung von häuslichen oder gesellschaftlichen Bedürfnissen betrieben werden. Vielmehr können z. B. in Gegenden, für die sich Bienen- und Seidenraupenzucht eignet, Übungen an einer sehr geringen Anzahl von Seidenraupen und Bienenstöcken die ganze Gattung der entsprechenden Berufsarbeiten genügend vertreten, diese Übungen brauchen auch nicht so lange mit einem Zöglinge fortgesetzt zu werden, als er die Nebenklassen besucht, wenn anders nicht der Nutzen, der aus der Arbeit gezogen wird, und nicht der zufällige Wert, den die Arbeitsprodukte im Verkehre haben, sondern allein die propädeutische Bildung für die künftige Berufsarbeit den Unterricht in den Nebenklassen bestimmt, und ähnlich sollte es mit allen übrigen Kinderarbeiten gehalten werden, wo die Sorge der Eltern für das Dasein ihre Sorge für die Geistesentwickelung der Kinder nicht allzusehr beschränkt, und eine solche wirklich vorhandene Schranke nicht ganz unaufhebbar ist. Abgesehen von diesem Falle, der an der Grenze der pädagogischen Wirksamkeit liegt, müssen sich die Nebenklassen der Fürsorge der Erziehung für die Zukunft der Zöglinge immer genau anschließen, indem sie deren besseres Fortkommen in ihrem späteren Leben fest im Auge behalten. Nimmt man dagegen bei den Arbeitsklassen ganz einseitig oder vorwiegend ökonomische Rücksichten, läßt man also gewisse Arbeiten nur darum betreiben, weil ihre Produkte guten Absatz finden und reichen Gewinn bringen, oder für die Bedürfnisse der Familie, der Gesellschaft sehr vorteilhaft sind, so opfert man die Zukunft des Kindes; denn die lange, einförmige Fortsetzung der Arbeiten, die zuletzt in einen völlig gedankenlosen, drückenden Mechanismus übergeht, schadet der vielseitigen Vorbildung für den Beruf, und wirkt somit dem Zwecke der Nebenklassen entgegen, wie es bei Arbeiten der Kinder in den Fabriken in der That geschieht, aber auch schon bei den bloßen Näh-, Spinn- und Strickschulen,[1] selbst dann, wenn daneben für allgemeine Bildung ausreichend gesorgt sein sollte. Das ist ja auch gerade der Hauptgrund gegen den Gedanken, daß man es dem Elternhause ganz überlassen könne, die Gelegenheiten und die Anleitung zur Vorbildung für das spätere Leben den Zöglingen darzubieten. Wenn diese dann auch nicht vorzugsweise auf sich selbst und auf ein bloßes Absehen und Nachmachen angewiesen sein sollten, und wenn ihre Eltern wirklich immer im stande wären, sich ihrer Bildung hinreichend anzunehmen, so würden sie doch gewöhnlich in große Ein-

[1] Man dachte an sie schon im Reformationszeitalter.

seitigkeit hineingeführt werden, und die gesellschaftlichen Tugenden und Talente würden bei ihnen nicht genug kultiviert werden. Am notwendigsten sind aber für die Nebenklassen, da darin doch nur der Grund für die Betreibung des Berufes gelegt werden soll, ganz einfache Übungen, die bloß als Elemente in die Berufsthätigkeit eingehen, und aus deren Kombination sich diese erst zusammensetzt. Dahin gehören im Kreise der Handwerksarbeit Übungen im Drechseln, im Umgehen mit Hammer, Säge, Hobel, Bohrer, Feile, im Kreise der landwirtschaftlichen Arbeiten Übungen im Okulieren, im Pfropfen, Kopulieren, Beschneiden, Säen, Pflanzen, im Kreise der weiblichen Arbeiten Übungen im Rechts- und Linksstricken wie in der Verbindung rechter und linker Maschen, im Häkeln[1] verschiedener Maschenarten, im Erlernen der verschiedenen Arten von einfachen und zusammengesetzten Nähten, im Stopfen und Zuschneiden, im Knopflöchermachen, im nähenden Zeichnen,[2] ferner Übungen in den einzelnen Arbeiten der Hauswirtschaft und Kinderpflege u. s. w. Alsdann sind die einfachsten Formen und Handgriffe versuchsweise so zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie ein zusammenhängender Betrieb der Berufsarbeiten in ihrem Nebeneinander und ihrer Aufeinanderfolge, namentlich auch bei den weiblichen Arbeiten, bei der Gartenkultur und beim Anfertigen von Arbeiten aus Papier, Pappe, Holz, Thon, Flechtwerk, darstellt. Nur müssen alle erschwerenden Komplikationen, alle zu künstlichen Verbindungen möglichst vermieden werden. Unsere Zöglinge sollen folglich zwar keine Häuser, wohl aber im Zusammenhange mit der landwirtschaftlichen Beschäftigung Hütten bauen und ausstatten. Außerdem ist zwischen der allgemeinen Bildung der Hauptklassen und der Vorbereitung für den Beruf in den Nebenklassen ein gewisser Zusammenhang festzuhalten. Denn die beiden Abteilungen sollen als Abteilungen derselben Lehranstalt ungeachtet der Geschiedenheit der Zwecke, die ihnen gesetzt sind, keineswegs gleichgültig und beziehungslos neben einander hergehen, sondern die Nebenklassen sollen in eine bestimmte und ausdrückliche Beziehung zu den Hauptklassen, in denen der Schwerpunkt der Lehranstalt liegt, gesetzt werden. Beide sollen fortwährend zusammenwirken, und mit einander Hand in Hand gehen. Der Unter-

[1] Über die Berechtigung des Häkelns s. SCHALLENFELD, der weibliche Handarbeitsunterricht, S. 18, Anm.

[2] Näheres mit genauer Begriffsbestimmung für die verschiedenen Gruppen von Handarbeiten s. SCHALLENFELD, der weibliche Handarbeitsunterricht, S. 16—18, S. 29 f. und S. 36 f.

richt in den Nebenklassen soll vor allem auf dem allgemein bildenden Unterrichte der Hauptklassen fortbauen und daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen, die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre specielle Anwendung finden, und die Theorie soll innig mit der Praxis verschmolzen werden, indem man nicht bloß an einzelnen Punkten, die schon der Erziehungsunterricht hervorhebt, sondern mehr im Zusammenhange zeigt, wie die Ideen der Theorie nutzbringend und fruchtbar für das praktische Leben zu machen sind, und einen Einfluß auf dasselbe gewinnen können. Dahin gehört auch, daß der Zögling aus der anatomisch-physiologischen und chemisch-physikalischen Erkenntnis, soweit sie ihm zu Gebote steht, Gesundheits- und Lebensregeln abzuleiten weiß, daß er die schädlichen und vielleicht giftigen Tiere und Pflanzen von den nützlichen unterscheiden, und die Mittel zur Ausrottung von jenen kennen lernt, daß er die Schlußfolgerungen zu ziehen vermag, um einzusehen, warum es nicht notwendig ist, ganze Kartoffeln zu stecken, warum es aber noch vorteilhafter ist, Hülsenfrüchte statt Kartoffeln zu bauen. Es ist am besten, wenn selbst das Kleiderzuschneiden in den Nebenklassen für Mädchen von der Kenntnis einfacher und zusammengesetzter mathematischer Gestalten ausgeht, und von der Fähigkeit, sie zu zeichnen, und in Papier nachzuschneiden. Viele Handarbeiten der Nebenklassen finden schon an den Ubungen der Kleinkinderschule, z. B. am Flechten, an den Erbsenarbeiten, am Falten, Kleben, Ausnähen, Anknüpfungspunkte, und keine Handarbeit darf, soweit es irgend förderlich erscheint, ohne vielseitige Betrachtung und Besprechung in Bezug auf Stoff, Werkzeug, Form, Art der Thätigkeit, ohne die Hilfe des Vorzeichnens und Nachzeichnens und die dazu gehörige Erläuterung stattfinden, wie sie die Regsamkeit des Interesses bei dem allgemein bildenden Unterrichte verlangt. Außerdem läßt sich durch den Unterricht die Fähigkeit zum Erfinden und zu weiterer Selbstausbildung nicht erreichen. Freilich müssen zugleich die bei der Ausführung im einzelnen unentbehrlichen Kunstgriffe und Manipulationen gelehrt werden, bei denen Eigenschaften der Materie in Betracht kommen, welche bis jetzt wenig oder gar nicht wissenschaftlich erforscht sind, oder bei denen sich die schon bekannten Vorgänge so anhäufen oder so miteinander verwickeln, daß die Wissenschaft sie bis jetzt noch nicht zu sondern und keine klare Einsicht in sie zu schaffen vermag.[1] Es müssen aber auch Lehrgegenstände, aus denen die pädagogisch

[1] Beispiele bei BALLAUFF, Oldenburgisches Schulblatt, 1853, S. 7.

bildende Kraft bereits in den Hauptklassen gezogen ist, wie das Zeichnen, das Rechnen, noch in die Nebenklassen aufgenommen werden, um daran Übungen anzustellen, wie sie die besonderen Zwecke des Lebens nötig machen. Statt die pädagogisch bildenden Prozesse des Unterrichtes noch weiter fortzusetzen, oder immer von neuem zu reproduzieren, wird nunmehr mit den dadurch gewonnenen Formen und Gesetzen selbständig weiter operiert, damit bestimmte praktische Fertigkeiten entstehen, und das kann jetzt ohne Bedenken geschehen. Denn ist einmal das Interesse für den Gegenstand geweckt, und die Fähigkeit erworben, Abgeleitetes aus den Elementen zu entwickeln und darauf zurückzuführen, so bedarf es der weitläufigen Operationen und des langsamen Ganges des pädagogischen Unterrichtes nicht mehr. Man kann den Zögling rascher führen, und ihn direkt zum Einsammeln von Kenntnissen, zur Einübung von Fertigkeiten, zum Überschauen eines Wissensgebietes anleiten, indem man von festen Gruppen verbundener Elemente ausgeht und nicht immer wieder auf die ersten Gründe zurückschaut, ähnlich wie es z. B. in den angewandten Wissenschaften der Medizin oder der Rechtswissenschaft beim Fortschreiten zu specielleren Kenntnissen üblich ist; denn auch hier kommt man nicht immer auf die Anfangsgründe der Metaphysik oder Ethik zurück, nachdem einmal ein fester Grund gelegt ist. Wie eng aber auch der Zusammenhang sein mag, der zwischen den beiden Abteilungen einer Lehr- und Erziehungsanstalt hergestellt wird, so darf doch der Dualismus dieser Abteilungen niemals aufgegeben, und noch weniger darf das Verhältnis, das sie zu einander haben, umgekehrt werden. Die Erziehungsschule darf daher nicht bloß eine Vorbereitungsanstalt fürs Leben, fürs häusliche, bürgerliche, öffentliche Leben, werden, damit nur ihre Entfremdung vom Leben aufhöre. Die auf das Wirken in der Gesellschaft vorschauende Thätigkeit darf in Rücksicht ihrer Bedeutung in der Erziehungsschule auch nicht vorangestellt, sie darf nicht zum Mittelpunkte der ganzen Jugendbildung gemacht werden. Man darf folglich dem Arbeitsunterrichte nicht so viel Zeit einräumen als dem Erziehungsunterrichte, und diesen nicht, um nur für die Arbeiten der Nebenklassen Raum zu gewinnen, später beginnen lassen, als es seine Natur verlangt. Man darf namentlich den Elementarunterricht, der sich den analytischen Anschauungsübungen der frühen Knabenjahre anschließen muß, nicht auf die spätere Knabenzeit verschieben. Man darf ebensowenig den Erziehungsunterricht bloß in den Zeiten, die z. B. wegen Witterung und Jahreszeit für den Unterricht in den Nebenklassen ungeeignet sind,

in den Pausen zwischen der den Nebenklassen zugehörenden mechanischen Arbeit, bloß zur Erholung von der dadurch bewirkten körperlichen Anstrengung, aber auch nicht etwa jene mechanische Arbeit, nicht einmal das Stricken oder Spinnen, neben dem erziehenden Unterrichte und während desselben eintreten lassen. In allen diesen Fällen würde der erziehende Unterricht zu gunsten dessen, was durchaus untergeordnet bleiben muß, eine Verkürzung und Beeinträchtigung erfahren. Man darf ferner nicht etwa den Anwendungsunterricht zur Unterlage, zum Anhalt für den allgemein bildenden Unterricht machen wollen, und diesen bloß als ein Mittel zur Erweiterung der durch die praktische Anwendung gegebenen Gesichtspunkte betrachten. Der fortschreitende allgemein bildende Unterricht wird zwar nicht bloß Anknüpfungspunkt für den Unterricht in den Nebenklassen sein, sondern selbst vielfache Anknüpfungspunkte an diesem finden, weil die praktischen Arbeiten gleich anderen Gelegenheiten zu Erfahrungen, die neben dem Unterrichte hergehen. der allgemeinen Theorie häufig vorauseilen. Bei Gelegenheit einer praktischen Übung wird oft auf mancherlei vorläufig aufmerksam gemacht werden, dem der Erziehungsunterricht erst später eine genauere Betrachtung widmet, und auch wo darauf nicht im voraus hingewiesen worden ist, wird sich manches theoretische Wissen zu einer vorangegangenen praktischen Beschäftigung in Beziehung setzen lassen. Der Arbeitsunterricht wird oft, z. B. bei der Beobachtung der Veränderungen an den Pflanzen des Schulgartens, bei zufälligen Entdeckungen in Bezug auf den Gebrauch eines Handwerkszeuges oder die Benutzung eines Arbeitsstoffes, selbst ein Bedürfnis nach einer Fortsetzung des Erziehungsunterrichtes wecken, und er wird diesem immer wenigstens die mannigfachsten Anregungen und Unterstützungen zufließen lassen. Wir sind auch geneigt, diese Vorteile in Verbindung mit der frischen Lebendigkeit, welche in den Zöglingen durch die Abwechselung des allgemein bildenden Unterrichtes mit einem den speciellen Interessen des Lebens zugewendeten Unterricht entsteht, für einen so bedeutenden Gewinn zu halten, daß dem letzteren unbedenklich ein Teil der gewöhnlich für den ersteren bestimmten Zeit abgetreten werden kann.[1] Aber man darf darum doch nicht von der speciellen Beziehung auf den Beruf ausgehen,

[1] Das kann um so mehr geschehen, wenn der Unterricht der Arbeitsklassen darauf berechnet ist, daß er zugleich als Gegengewicht gegen ein rein theoretisches Lernen, zur Erholung von vorwiegend geistiger Anstrengung und zur Gesundheit, also insoweit zum Ersatz eines nackten Turnens dienen kann, wie es jedenfalls bei landwirtschaftlichen Beschäftigungen und bei einem im

um den allgemein bildenden Unterricht, z. B. der Raumlehre, der Naturkunde, an die Übungen des Anwendungsunterrichtes anzuschließen. Man darf also nicht etwa erst bei dem Säen und Jäten, das zu den Arbeitsübungen der Nebenklassen gehört, dem Zöglinge eine nähere Bekanntschaft mit den Pflanzen machen lassen. Man darf nicht mit einer versuchsweisen Pflege von Haustieren bei dem Arbeitsunterrichte die erste zoologische Belehrung verbinden wollen. Die künftigen Handwerker dürfen auch nicht bloß auf ganz praktische Weise im Anschluß an ihre mechanischen Arbeiten in den Nebenklassen in die ihnen angemessene mathematisch-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise eingeführt werden, und ebensowenig dürfen die Mädchen nur bei Gelegenheit der praktischen Versuche in der Hauswirtschaft, die sie in den Arbeitsklassen anzustellen haben, die ihnen zusagende Unterweisung in chemischen und physikalischen Kenntnissen erhalten.[1] Auf diese Weise würde wieder der allgemein bildende Unterricht, der in einer Lehr- und Erziehungsanstalt vorwiegen soll, in eine untergeordnete Stellung geraten. Er würde bloß zu einem gelegenheitlichen werden, so daß er nicht den vollen pädagogischen Gewinn bringen könnte, und die allgemeine Bildung würde eine Verkürzung erfahren, die den höchsten Zweck des Menschen beeinträchtigen müßte, zumal die Aufmerksamkeit von den ausgedehnten und verwickelten Prozessen des pädagogischen Unterrichtes gar sehr auf den in die Augen fallenden praktischen Erfolg abgelenkt werden würde. Die allgemeine Bildungsanstalt würde daher mehr und mehr in eine Berufsschule, ja in eine Arbeitsschule sich verwandeln, nachdem die Hauptklassen in den Nebenklassen untergegangen wären. Der allgemein bildende Unterricht soll nicht einmal ausschließlich veranschaulicht werden durch die

Dienste eines gesellschaftlichen, namentlich nach Art der antiken Gymnastik im Dienste eines militärischen Zweckes stehenden, aber an die allgemeinen gymnastischen Übungen sich anschließenden Turnen möglich ist. Da die Nebenklassen ohnehin für die Zwecke der Regierung wie für die Zwecke der Zucht wohl zu benutzen sind, so ist der Zeitaufwand um so besser gerechtfertigt.

[1] Hierdurch ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß auch schon der analytische Anfangsunterricht an hauswirtschaftlichen Geschäften anknüpfen, mechanische Handarbeiten veranlassen, Haustiere pflegen oder säen und jäten lassen kann. Überhaupt wird der erziehende Unterricht, es werden die übrigen Beschäftigungen viel früher auf den Schulgarten, die Arbeitssäle und so weiter sich beziehen können, als die Jugend in die Nebenklassen eintritt. Eine Beziehung auf die Zucht, die sich mit solchen Beschäftigungen verbindet, zeigt sich z. B. bei der Pflege von Haustieren, wodurch die Sympathie, die psychische Grundlage für das Wohlwollen, belebt werden kann.

Vorübungen für den Beruf. Denn die Veranschaulichung, deren jener Unterricht durch Anwendung der von ihm ausgehenden Kenntnisse und durch Umsatz des von ihm geschaffenen Wissens in ein praktisches Können bedarf, muß er in den Hauptklassen selbst und durch die daran sich anschließenden Übungen, wenn auch vielleicht mit Benutzung der Hilfsmittel der Nebenklassen, erhalten.[1] Auch die allgemeine Entwicklung der Handgeschicklichkeit über Schreiben und Zeichnen hinaus ist eine Aufgabe der Hauptklassen, und das Sortieren, das Herauslesen von Körnern und ähnliches kann schon bei dem frühesten analytischen Unterrichte vorkommen.[2] Ja, aus allen Teilen des Gesinnungs- und naturkundlichen Unterrichtes, aus Mathematik und Sprachkunde, aus Geschichte und Geographie, aus dem Zeichnen und Gesangunterrichte sollen einer Schulwerkstätte praktische Aufgaben zuwachsen.[3] Es ist sogar nicht alles Lehren, das um eines Nebenzweckes willen gefordert wird, in die Nebenklassen zu verweisen. Denn manche Kenntnis und Fertigkeit findet sich von selbst ein, sie ist ein Nebenresultat des erziehenden Unterrichtes, wenn alles geschieht, was für den pädagogischen Hauptzweck geschehen muß, und das gilt nicht bloß von mancherlei Thätigkeiten, die in den Kreis der Handgewerke hineingehören,[4] sondern selbst vom gemeinen Lesen, Rechnen, Schreiben, von der Fähigkeit zum Kirchengesange; dafür braucht gar nicht besonders gesorgt zu werden, obgleich es Fertigkeiten sind, die das Leben gar sehr nötig hat. Jener Erfolg tritt besonders ein, wenn der pädagogische Unterricht mehr Zeit in Anspruch nehmen, und sich weiter ausdehnen darf. Dann kann selbst die allgemeine Kenntnis der alten Sprachen vom Unterrichte der Hauptklassen erwartet werden. Die Nebenklassen, denen etwa 4—5 von den wöchentlichen Gesamtunterrichtsstunden

[1] Daher darf die Anwendung der Zahl auf Raum-, Zeit- und Wertverhältnisse nicht bis zum Eintritte z. B. eines kaufmännischen Rechnens verschoben werden.

[2] Es gehört auch der größte Teil der Übungen, welche die Anhänger von Fröbel in der „Gegenwart der Volksschule", in der „Bildewerkstatt für die Jugend", in der „Aus- und Zuschneideschule für die Jugend", im „Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart" für den auf die Berufsarbeit vorbereitenden Unterricht vorschlagen, in den Umkreis der allgemeinen Bildung, und darf diesem durchaus nicht entzogen werden. Ebenso sind viele Arbeitsübungen in den Schriften von Blasche zu dem Erziehungsunterrichte hinzuzunehmen.

[3] Das Verzeichnis der Werkstattsarbeiten in Barths Einladungsschrift der Erziehungsschule zu Leipzig, Ostern 1864.

[4] Z. B. bei Gelegenheit der Veranstaltungen für den physikalischen Unterricht.

vorbehalten bleiben,[1] müssen von den Volksschülern, von den Zöglingen der höhern Bürgerschulen und Realschulen, von den Gymnasiasten je etwa vom zurückgelegten zehnten, zwölften und vierzehnten Jahre an besucht werden,[2] weil um diese Zeit bei ihnen die zwar noch nicht in allen Fällen feste, aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Ubergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflegt.[3] Sobald nämlich die Individualität scharf genug ausgeprägt ist, muß sie auch schon während des Erziehungsunterrichtes gepflegt werden. Man darf ihre Ausbildung nicht bis nach Vollendung der dem Erziehungsunterrichte obliegenden allgemeinen Menschenbildung verschieben, und dann erst deren Specialisierung nach den individuellen Seiten hin, d. i. da Neigung, Talent und Beruf abhängig von der Individualität, eine Funktion derselben ist, nach der Richtung der Neigung, des Talentes, des Berufes hin hinzutreten lassen. Man übersieht sonst, daß der Mensch nicht zuerst der Mensch überhaupt. und dann der bestimmte, individuelle Mensch, sondern stets beides zugleich ist, und begeht denselben Fehler, in den eine wissenschaftliche Darstellung verfällt, wenn dem bestimmbaren Allgemeinen die näheren Bestimmungen zu spät folgen. Der Unterricht selbst muß in den Nebenklassen, wo eine direkte Beziehung der Schule auf das Leben und die Gesellschaft stattfindet, im allgemeinen eine durchaus praktische, die künftigen Bedürfnisse in einem engeren Lebenskreise und die Praxis des Berufs speciell berücksichtigende, alles auf den Gebrauch berechnende Richtung haben. Es sollen auch nicht etwa bloß theoretische Überlegungen über die Praxis angestellt

[1] Eine Vorbedingung für die Möglichkeit, die Zahl der jetzt in den Schulen gewöhnlichen Unterrichtsstunden zu Gunsten der Nebenklassen zu reduzieren, ist die sog. Konzentration des Unterrichtes, worüber später. Ferner die sog. darstellende Form des Unterrichtes, die ihm zugleich ein bestimmtes Maß vorzeichnet, s. Jahrb. f. wiss. Pädagogik 1881.

[2] Die Altersverschiedenheit bestimmt sich nach den Grundsätzen, welche in Bezug auf den Eintritt einer reifen Besinnung gelten. Für Mädchen hat zwar der Eintritt in die Nebenklassen früher stattzufinden als für Knaben von demselben Stande, aber auch für sie nicht gleich mit dem Anfange der Schulzeit, weil die Erziehung das erste sein muß.

[3] Die Hauptklassen, welche die Eltern oder ihre Vertreter für den Zögling wählen mit Rücksicht auf dessen Individualität und mit dem Vorbehalte einer möglichen Rektifikation ihrer Wahl von seiner Seite, weisen allerdings auch schon, freilich in sehr unbestimmter Weise, auf seinen künftigen Beruf hin und verleihen dem Zöglinge eine gewisse Disposition für denselben, weil eine jede Erziehungsschule auf eine Gruppe von Standesverhältnissen berechnet ist.

werden, sondern die Anfänge der Praxis müssen sich in dem Kreise, in welchem das Kind lebt, selbst darstellen, oder doch darin hinreichende Stützpunkte finden. Sonst würde ein Phantast und Schwärmer, aber kein praktischer Mann gebildet werden, es würden dünkelhafte Einbildungen entstehen, die leicht am Erwerbe der wahren Praxis hinderten, und der Schein einer praktischen Ausbildung, welcher entstehen müßte, würde überhaupt im Gegensatze zur sittlichen Charakterbildung stehen. Schon jetzt sind mannigfache Anfänge für Nebenklassen vorhanden, z. B. für den konfessionellen Religionsunterricht, den die Konfirmanden jedes Jahres auf allen Erziehungsschulen,[1] für den Unterricht im Hebräischen, den bloß die künftigen Religionslehrer auf den Gymnasien zu besuchen haben. Die zuletzt genannte Nebenklasse verdankt ihr Dasein der früh hervortretenden Fürsorge für die Bildung des geistlichen Standes, und der Zweck der zuerst genannten Nebenklasse war ein während des Reformationszeitalters bei dem Aufschwunge des Schulwesens überhaupt kräftig mitwirkender Hebel. Hier und da sucht man auf einem Gymnasium auch das Bedürfnis der künftigen Juristen und Regierungsbeamten durch eine Nebenklasse zu befriedigen, Mädchenschulen leiten zu weiblichen Arbeiten an, und manche Institute lassen, ohne darum in Arbeitsschulen überzugehen, wiewohl vorzugsweise aus dem Gesichtspunkte der Beschäftigung oder aus dem der Zucht, praktische Übungen in einer Werkstätte, in einem Garten anstellen, wie schon die Kinder in Franckes Anstalten mit Stricken, Garten-, Drechsler- und ähnlichen Arbeiten beschäftigt wurden. Nach diesen Vorgängen würde es nur darauf ankommen, die Einrichtung der Nebenklassen in allen Schulen gleichmäßig durchzuführen, indem man soviel als möglich jede Hauptgattung der künftigen Berufsgenossen in besonderen Nebenklassen vereinigte, während die allgemeinen Studien, die der Erziehung als Lehrmittel dienen, und die in den Hauptklassen gelehrt werden, die ganze Schar der Zöglinge zusammenzuhalten hätten. In den Nebenklassen der Gymnasien für Philologen muß das freie Lateinsprechen und Lateinschreiben[2]

[1] Zur Vorbereitung auf die kirchliche Gemeinschaft, der man als selbständiges Glied angehören muß, sollte freilich der Unterricht in der Nebenklasse dahin ausgedehnt werden, daß jeder den Anfang machte, in den Quellen der göttlichen Offenbarung selbständig zu forschen, z. B. durch Vergleichen mehrerer evangelischen Berichte über dieselbe Thatsache, durch Vergleichung ähnlicher biblischer Aussprüche, die doch dem Inhalte nach verschieden modifiziert sind.

[2] Die Fähigkeit, über moderne Gegenstände zu schreiben oder zu sprechen, setzt nach F. A. Wolf voraus, daß man mit feinem Takte zu unterscheiden

eingeübt werden;[1] denn in den besonderen Lebensverhältnissen, in die sie eintreten werden, gehört es zu ihren Pflichten, die lateinische Sprache auch über bloße Reproduktionen und Umbildungen hinaus rein und geläufig zu sprechen und zu schreiben. Die Kameralisten müssen unter anderem in einigen auf einander folgenden Nebenklassen mit Übungen aus dem Gebiete der angewandten Mathematik beschäftigt werden, und besondere Übungen im Zeichnen erhalten. Unterdessen haben z. B. die künftigen Theologen das griechische Testament zu lesen, während die Mediziner zu Anwendungen der allgemeinen naturwissenschaftlichen Studien, welche zur Vorbereitung für ihr späteres Fachstudium dienen, hingeleitet werden. Überdies müssen allen künftigen Lehrlingen der höhern Fakultätswissenschaften, einer jeden Gattung besonders, während der letzten Zeit ihres Schulbesuches vorbereitende Einleitungen in ihr Fachstudium vorgetragen werden, und zwar in solcher Weise und nach solchen Gesichtspunkten, wie Herbart eine „Einleitung in die Philosophie“ als Vorübung für dieselbe abgefaßt hat, d. i. es dürfen nicht wie in einer Encyklopädie die Resultate der Wissenschaft vorgelegt werden — denn die Übersicht einer encyklopädischen Darstellung eignet sich nur zur Ergänzung oder Wiederauffrischung früherer Studien, und durch eine encyklopädische Vorbereitung, welche die Resultate der Fakultätswissenschaft vorweg nimmt, würde die Aufmerksamkeit für die nachfolgende Wissenschaft abgestumpft werden; — dagegen sind die Fragen und Aufgaben einer jeden Wissenschaft ins Licht zu setzen, mit den Schwierigkeiten, die ihrer Behandlung entgegenstehen, ist bekanntzumachen, indem man zugleich die einfachsten und natürlichsten Hauptansichten hervorhebt, die man gefaßt hat, ohne daß den Anforderungen vollständig genügt wird, indem man Zweifel weckt über das, was schon festzustehen scheint, indem man den Druck der Ungewißheiten, in die jeder tüchtige Anfänger einer Wissenschaft versetzt wird, recht fühlbar werden läßt, und damit auch durch die Spannung des Begehrens ein Anreiz zur Uberwindung der Schwierigkeiten sowie zur Hindurchdringung durch die Zweifel und Ungewißheiten gegeben werde, muß man in dem Zöglinge die Erwartung aufregen, daß sich noch zuverlässige Resultate finden lassen, muß man ihm Gelegenheit geben, zu ihrer Auffindung eigene Versuche anzustellen, muß man mittels eingestreuter Andeutungen die von der Wissenschaft schon

wisse, was in einer Sprache allgemeine Analogie sei und was Zeitgeschmack oder persönliche Eigenheit gewisser Schriftsteller.

[1] Nach der Methode, die wir nachher für das Französische empfehlen werden.

gefundenen Antworten und Lösungen durchschimmern lassen, durch alles zusammen aber soll nicht eine Befriedigung, sondern eine Erregung und ein Antrieb zur Prüfung und Forschung, soll nicht eine feste Überzeugung, sondern ein erwartungsvolles Verlangen danach gewonnen werden. In ähnlicher Weise wie die Gymnasien müssen nun auch Volksschulen und höhere Bürgerschulen oder Realschulen Nebenklassen erhalten, in denen eine bestimmte Beziehung auf die berufsmäßige Betreibung der Landwirtschaft, der Gewerbe, der Fabrikthätigkeit, des Handels u. s. w. genommen wird. Dazu gehören für alle jene Schulen, abgesehen davon, daß eine Gelegenheit zum Überschauen eines größeren möglichst regelrechten Betriebes sehr erwünscht ist,[1] Übungen im Geschäftsstile, in besonderen Rechnungsarten, im Führen von Wirtschaftsbüchern, im Zeichnen, wie sie für den künftigen Stand der Lehrlinge angemessen sind; für höhere Bürgerschulen oder Realschulen gehören dazu Übungen aus den angewandten Teilen der Mathematik und Naturwissenschaft, wodurch der Zugang zur Maschinenlehre, zur Technologie, zur Baukunst, zur rationellen Landwirtschaft u. s. w. sich eröffnet, sowie Anleitung zur nationalökonomischen Betrachtung, welche namentlich in die Handelswissenschaften einführt; für höhere Töchterschulen insbesondere gehört dahin Anweisung auch zu solchen weiblichen Arbeiten, welche über das bloß Nützliche hinaus zugleich Geschmack an schönen Formen zeigen, Erörterung der chemisch-physikalischen Prozesse, welche bei den Haushaltungsgeschäften vorkommen, Einführung in die physiologisch-psychologische Betrachtungsweise für die Auferziehung und Erziehung der Kinder. Alle Zöglinge der höheren nicht gelehrten Anstalten müssen hier lernen, wie die mannigfaltigsten Kombinationen der allgemeinen Naturgesetze in ihrer Dienstbarkeit unter bestimmte menschliche Zwecke wirksam sein können, sie müssen je nach der besonderen Lebensstellung, die sie einmal einnehmen werden, für die Fragen sich zu interessieren anfangen, wieviel Farbstoff von einer Pflanze, wieviel Öl von einem Samen, wieviel Gas von einer Kohle, wie viel Dünger von tierischen Knochen zu gewinnen ist u. s. w. In den Nebenklassen aller höheren Schulen ist außer der Stenographie das Französische um des praktischen Bedürfnisses willen zu lehren; denn dieses ist als eine an sich nicht pädagogische Sprache vom Erziehungsunterrichte ausgeschlossen, wiefern es nicht durch Schriften, wie *Charles XII, le jeune Anacharsis, l'Italie*, an ihn angereiht wird, wobei nur dafür zu

[1] So bei Fellenberg (siehe G. Wiget in d. Jahrb. f. wiss. Pädagogik, 1879, 1880, 1882).

sorgen ist, daß die Erweiterung des Gedankenkreises von der Märchenstufe an in den Hauptpunkten noch einmal durchgenommen, und an die französische Sprache angeknüpft wird. Nur durch eine solche Behandlung lernt man in ihr sich so frei bewegen, daß man wirklich eigene Gedanken ausdrücken kann, und nicht bloß durch die Phrase beherrscht wird. Soweit die lateinische Sprache zu Gebote steht, muß auch aus ihr das verwandte Französische abgeleitet werden. In den Nebenklassen für ländliche Volksschulen müssen im allgemeinen landwirtschaftliche Beschäftigungen in einem dazu bestimmten Stücke Gartenland oder Feld als die wichtigsten unter den stofferzeugenden und stoffgewinnenden Arbeiten, in den Nebenklassen für städtische Volksschulen müssen auf die Verarbeitung der Stoffe berechnete Formenarbeiten, die in der Sphäre des gemeinen Mannes liegen, überwiegen, in beiderlei Nebenklassen müssen Übungen im Lesen fremder Handschriften, vorzüglich solcher, auf die sich alle übrigen zurückführen lassen, angestellt werden. Dort muß z. B. der geometrische, der naturkundliche, der ästhetische Sinn, der in den Hauptklassen geweckt ist, durch Ausmessung und Aufnehmen, durch Einteilung und Begrenzung des Grundstückes, durch Prüfung, Unterscheidung und Bearbeitung des Bodens,[1] durch Erkennen und rationelle Behandlung der wichtigsten Kultur- und Nutzpflanzen wie der landwirtschaftlichen Hilfsstoffe sich bethätigen und weiter entwickeln. Hier sollen die Lehrlinge, wo nicht gleichfalls im Freien, doch in einer von dem Zimmer für die Hauptklassen getrennten und mit der erforderlichen Ausstattung an Arbeitsmaterial, Werkzeugen und Aufbewahrungsbehältnissen versehenen Werkstätte umgehen lernen mit den gewöhnlichen Werkzeugen und Stoffen der Handgewerke, die sie einmal berufsmäßig betreiben werden, sie sollen die Stoffe mit Rücksicht auf ihre physikalisch-technologische Beschaffenheit behandeln, und bei der Hervorbringung elementarer Formenarbeiten müssen sie womöglich von der nachahmenden zu freier Darstellung sich erheben. Aber es ist zugleich darauf bei dem Unterrichte Rücksicht zu nehmen, daß im späteren Leben die beim Landbau freie Zeit am passendsten auf einfache Zweige der Industrie verwendet wird, und daß der Landmann selbst für die Ausbesserung und Erneuerung der einfachsten Werkzeuge und Geräte, für kleine Reparaturen und Verbesserungen an seinen Gebäuden, dem Zubehör zu seinen Grundstücken u. dergl. zu sorgen hat, nicht minder daß der Handwerker außer dem Nächstliegenden

[1] Wie bei Fellenberg.

aus verwandten Handwerken immer auch die einfachsten Gartenarbeiten und ähnliches aus dem Arbeitsgebiete des Landmannes praktisch kennen muß, und daß alle in einer Wirtschaft vorkommenden Stoffe und Abfälle sorgfältig benutzt werden müssen. Nur hat man sich bei den Werkklassen der Volksschule ganz besonders auf das, was am nötigsten und allerhilfreichsten für das spätere Leben ist, zu beschränken, und die Lehrlinge immer vor allem zu dem anzuleiten, was ihnen für ihre künftigen Verhältnisse am förderlichsten scheint, in ähnlicher Weise wie der mit Franckes Anstalten in Verbindung stehende Semler selbst bei der Realschule, deren Idee er zuerst gefaßt hat, als er sie ins Leben rief, vorläufig hauptsächlich auf *quotidiana* und *necessaria* sah, und auf das, was *praesentissimam utilitatem in quotidiana vita* mit sich führt. Man hat sich überhaupt bei jenen Werkklassen dem besonderen, vornehmlich auch dem individuellen und lokalen Bedürfnisse der künftigen Berufsarbeiter (sei es in rein ackerbauenden Bezirken, sei es in Fabrikorten auf dem Lande oder in der Stadt, sei es in großen Binnen- oder Seestädten, sei es in Bergwerksgegenden u. s. w.) genau anzuschließen, wie es die Natur der Nebenklassen mit sich bringt. Mit Rücksicht auf dieses Bedürfnis[1] und nicht etwa nach irgend einem steifen Schematismus ist daher auch der Arbeitsstoff der Werkklassen auszuwählen. Hierher gehört unter anderem, daß von den Nebenklassen für Mädchen die Beschäftigung mit Putz- und Luxusarbeiten, die über ihre Standesverhältnisse hinausgehen, ausgeschlossen ist, ferner daß nicht etwa in den Arbeitsklassen eine Geschichte der Gewerbe, des Ackerbaus, der Verkehrsmittel u. s. w. gelehrt werden darf. Freilich soll auch der Unterricht, wie schon bemerkt, nicht so einseitig und beschränkt sein, daß z. B. die Knaben Jahr aus Jahr ein mit dem Umgraben von Beeten und dem Pflanzen derselben Gewächse oder mit Verfertigung der gleichen Arbeiten aus Holz beschäftigt würden. Die Zöglinge sollen vielmehr, statt bloß auf einzelne technische Fertigkeiten hingewiesen zu werden, einen ganzen Kreis zweckmäßig abwechselnder, wohl ineinander greifender und sich gegenseitig ergänzender Arbeiten, die in ihren künftigen Beruf gehören, durchmessen und sich dafür geschickt machen. Nur so können sie eine wirkliche Vorbereitung auf das Ganze ihres künftigen Berufes erwerben.[2] Dagegen darf man nicht etwa danach streben, aus den

[1] In Bezug auf weibliche Handarbeiten s. Schallenfeld, l. c. S. 25, 8; S. 26, Anm.; S. 45, Anm.

[2] Auch auf dem Gebiete der Gymnastik dürfen die Schulen, denen die Jugend während der Zeit ihrer Erziehungsfähigkeit anvertraut ist, sich nicht

vorbereitenden Übungen der Nebenklassen ein systematisch zusammenhängendes und die Gesamtheit der gesellschaftlichen Arbeit zur Darstellung bringendes Ganzes zu machen, und in dem Lehrlinge eine universell praktische Befähigung in weiterer Ausdehnung zu entwickeln, als es durch die allgemeine Bildung, die in den Hauptklassen erworben wird, geschieht; denn das würde zu einer Zersplitterung der Kräfte führen, ganz entgegengesetzt der Konzentration, welche zur Virtuosität in der Berufsarbeit erforderlich ist. Bei allen Arten von Schulen würde es übrigens ohne Zweifel ein großes Verdienst sein, nachdem die Idee der auf den Beruf vorschauenden Nebenklassen in weiteren Kreisen angenommen ist, speciellere Vorschläge zu ihrer Einrichtung zu geben, für welche wir hier nur die wesentlichsten Grundzüge entworfen haben. Es wäre vor allem erforderlich, daß die notwendigsten Elemente einer jeden Art von Studien und Arbeiten aufgefunden, und daraus stufenmäßig geordnete Unterrichtsübungen in angemessener Reihenfolge gebildet würden. Für die weiblichen Handarbeiten[1] ist das in Bezug auf die Unterscheidung der Hauptgruppen und die planmäßige Verteilung des Lehrstoffes auf eine Stufenfolge von kleineren Ganzen durch das Methodenbuch von SCHALLENFELD schon geleistet, und hiermit ist zugleich, wenn es konsequent benutzt wird, das Einrichten, Anfangen und Vollenden der weiblichen Arbeiten von seiten der Lehrerin in Wegfall gebracht, weil die Arbeit in Angemessenheit zu der wachsenden Kraft der Schülerinnen und unter fortgesetztem Vorarbeiten der Lehrerin, aber mit dem ihr selbst oder der Schule gehörenden Material und Werkzeug, fortschreitet.

in Fachschulen für militärische Zwecke und in militärische Übungsschulen verwandeln, statt für eine freie, vielseitige Ausbildung der Kraft, der Gewandtheit, Geschwindigkeit und Rüstigkeit, der Schönheit und Gesundheit des Körpers zu sorgen. Gerade dadurch wird der Pflicht des Mannes, die Waffen zu führen, und seiner dazu erforderlichen Wehrtüchtigkeit am besten und so vorgearbeitet, daß den kriegerischen Übungen späterhin kein zu großes Opfer an Zeit gebracht werden muß. Wohl aber sollte unsere Jugend in derselben Zeit, wo sie den vorbereitenden Fachunterricht für ihren besonderen Beruf genießt, zu den kriegerischen Fertigkeiten hingeleitet werden, wie auch bei den athenischen Epheben der Übergang zu den militärischen Übungen gemacht wurde.

[1] Zerstreute Bemerkungen darüber mit einzelnen methodischen Winken in DÜRRES pädagogischem Wanderbuche, in TROSCHELS Anleitung zur Anfertigung der Handarbeiten, 1859, und über die Vorübungen für Spinnen, Nähen und Stricken in den von MICHELSEN beschriebenen EUTINschen Arbeitsschulen, s. FRIEDRICH, Erziehung zur Arbeit S. 89. Schon längst ist man ja auch gewohnt, daß Mädchen, die stricken lernen, anfangs bloß einfache glatte Maschen knüpfen, nicht gleich die ersten Reihen des Randes oder Fersen stricken u. s. w.

Wären aber die Nebenklassen allen Lehranstalten, welche zugleich Erziehungsanstalten sind, wirklich beigefügt, so würde der Gegensatz zwischen Schule und Leben, der noch besteht, an seiner Schroffheit verlieren; denn die Schule würde, ohne ihre theoretischen Interessen dem unmittelbar Nützlichen aufzuopfern, den ihr schon so oft zum Vorwurfe gemachten unpraktischen Charakter soviel als möglich ablegen, und sich weit fruchtbarer für das Leben erweisen, als es bis jetzt der Fall ist. Es würde dann die Besorgnis abnehmen, die allgemeine Menschenbildung, welche die Erziehung beabsichtigt, möchte den einzelnen ungeeignet für die Verhältnisse des wirklichen Lebens machen, in welche er dereinst eintreten muß, sie möchte also bewirken, daß er nachmals für diese nicht passen werde.[1] Diese Verhältnisse werden jetzt allerdings, es müßte denn höchstens eine sehr desultorische Beziehung dazu stattfinden, fast allgemein von den Schulen vernachlässigt, und zumeist in Deutschland.[2] Gleichwohl ist in unserem neueren Verkehrsleben, soweit es ausschließlich nach den Grundsätzen A. Smiths gestaltet ist, die Vorbildung für praktische Thätigkeit um so notwendiger, weil der einzelne hier viel selbständiger dasteht, weil er durch die Gebundenheit des Besitzes, der Zunft, der Gemeinde, des Gutsverbandes, des Geschlechtes, durch Beschränkungen des Verkehres, welche auf Begünstigung einzelner, aber auch auf das Zusammenhalten organisierter Kräfte berechnet sind, viel weniger getragen, viel weniger der Selbstsorge überhoben wird als früher, weil er mit einem Worte gegenwärtig auf sich selbst und auf Selbsthilfe vielmehr angewiesen ist. Allerdings hat schon die allgemeine Bildung, womit die Erziehung den Zögling ausstattet, eine praktische Seite. Denn man würde den Geist der Erziehungsschule mißverstehen, wenn man glauben wollte, sie schätze einen Teil des Unterrichtes gering, weil er zugleich nützlich sei. In Wahrheit schließt die allgemeine Bildung die Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen in sich, welche sich in der Praxis des Lebens gebrauchen und verwerten lassen, und dem einzelnen einen gewissen Grad von Selbständigkeit sichern. Eine wohl durchgeführte Erziehung erzeugt immer eine Menge von wirksamen Kräften, die hineinreichen in die Geschäfte

[1] „Eine Schule, die es bloß auf sogenannte Menschenbildung abgesehen hätte, meinte man in Bremen zur Zeit von Eilers, „„meine Wanderung durchs Leben““, würde die Kraft des thätigen Lebens eher lähmen als fördern, und ihre Jugend der Untüchtigkeit und somit auch der Armut entgegenführen.“

[2] Das scheint sogar dazu beigetragen zu haben, daß sich als ein Grundzug des deutschen Nationalcharakters das unpraktische Wesen ausgebildet hat.

der Hauswirtschaft und Familie wie in die des gesellschaftlichen Lebens. Namentlich übt der allgemein bildende Unterricht, wenn er von der rechten Art ist, schon von der Kleinkinderschule an Sinne und Hand, und schließt keineswegs die körperliche Arbeit aus, weshalb auch gegenwärtig das Nähen und Stricken nicht so frühzeitig beginnen muß als ehemals; denn die Zartheit und Gelenkigkeit der Finger, die jenes verlangt, wird, z. B. durch die Fröbelschen Übungen, sicher erlangt. Viele Fächer des Erziehungsunterrichtes, besonders die Realien in Verbindung mit dem Zeichnen, führen ausdrücklich, wenn sie recht betrieben werden, in bestimmter Weise eine Gestaltung und Umgestaltung der Materie durch die Jugend mit sich. Selbst mit dem Studium der biblischen Geschichte und der Odyssee bringt Kohlrausch[1] die Ausführung mechanischer Arbeiten in Verbindung, wie sie Campe schon längst für das Studium des Robinson angeraten hat.[2] Die Erziehung arbeitet auch, obwohl sie sich nur die Bildung der einzelnen als solcher zum Ziele setzt, bei ihrer vollständigen Entfaltung doch zugleich auf gesellschaftlichen Sinn, auf Einsicht in die Naturgesetze und die sittlichen Ordnungen der Gesellschaft, auf gesellschaftliche Eigenschaften und Tugenden hin. Das alles schlagen freilich die Theoretiker der Arbeitsschule gewöhnlich viel zu gering an. In Wahrheit ist es aber so bedeutend, daß es für die Knaben höherer Stände und die Zöglinge von Gymnasial- und Realschulen specielle mechanische Arbeitsübungen überflüssig macht, vorausgesetzt, daß jene wirklichen Antriebe zu körperlicher Arbeit, die schon der Erziehungsunterricht enthält, gehörig benutzt werden. Die allgemeine Bildung verleiht insbesondere auch, wenn sie erreicht wird, im allgemeinen Umsicht, geistige Beweglichkeit, Gewandtheit unter neuen Verhältnissen, Erfindungsgeist,[3] und wir wollen es deshalb nicht beklagen, daß im 15. und 16. Jahrhunderte bei uns die Gedankenwelt einen Vorsprung gewann, während Niederländer und Engländer an einem künftigen Gemeinwesen und an dem Aufschwunge ihrer praktischen Gewerbs- und Handelsthätigkeit arbeiteten. Ihnen mag wohl der Reichtum des Lebens ein Ersatz sein für die mangelnde Allgemein-

[1] In seinem Handbuche für Lehrer höherer Stände etc., zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift etc., 2. Aufl., S. 188.

[2] Im Vorberichte zu seinem Robinson.

[3] Auch den Genuß einer höheren wissenschaftlichen, Kunst- oder Industrieentwickelung in jedem Berufskreise. Das Sichgefallen in seinem Berufe hängt außerdem von dem Zusammenstimmen desselben mit der Individualität ab.

bildung der Schule.[1] Aber ein ganz richtiges, kunstvolles Handeln statt eines bloß routinierten kann doch nur aus einer reichen, wohl geordneten Gedankenwelt hervorgehen, die auf theoretischem Wege erworben worden ist. Freilich ist ebenso gewiß, daß die allgemeine Bildung, welche durch die Arbeit des Lernens und Übens in den Hauptklassen gewonnen wird, für sich allein noch nicht genügt zu einer tüchtigen speciellen Vorbereitung auf das Leben. Sie genügt vorzüglich auch auf dem Gebiete der ökonomischen und industriellen Thätigkeit noch nicht, damit gerade auf diesem Gebiete die Schule zu dem Aufhören der praktischen Unbehilflichkeit unseres Volkes einen Beitrag liefere, und damit in so hervorragender Weise, wie es der Beruf verlangt, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, sowie eine vor nichts zurückscheuende Energie und Beharrlichkeit mit speciellem Erfindungs- und Unternehmungsgeiste und der selbstthätigen Kraft bei der Aufsuchung und Benutzung neuer Erwerbswege oder in Bezug auf die Vereinfachung und Verbesserung der bisherigen Verfahrungsweisen, kurz damit ein specifisch praktischer Geist in der bestimmten Richtung auf Erwerbsthätigkeit entstehe, der die industrielle Selbständigkeit der einzelnen wie die Konkurrenz mit bevorzugten Ländern eher möglich macht, die Schranken der mittelalterlichen Zunft und ähnlicher socialer Einrichtungen leichter entbehren, und als ein Hebel zu größerer Arbeits- und Erwerbsfähigkeit, als ein Mittel zu besserem Fortkommen im Leben die Gefahren des Proletariates weniger drohend erscheinen läßt. Hierzu ist auch dann, wenn alles Wissen und Können, das die Erziehungsschule überliefert, aufs vollkommenste in der Einheit der Person des Lernenden konzentriert ist, um es kurz anzudeuten, noch zweierlei erforderlich, teils nämlich, daß schon von der Zeit an. wo der Gedanke an den Übergang zu einem gesellschaftlichen Berufe im Zöglinge mit Bestimmtheit hervortritt, auf frei steigende Vorstellungen, die zu dem von dem Zöglinge erwählten Zweige der Gesellschaftsthätigkeit in Beziehung stehen, hingearbeitet,[2] teils daß ihnen. soweit sie ein gelingendes Resultat erwarten lassen, zugleich zur That verholfen wird, damit in ihnen die Festigkeit und Sicherheit des Willens erwache, und hiermit die berufsmäßig-praktische

[1] Auch dem Deutschen muß ja häufig eine günstige Lage im späteren Leben einen Ersatz gewähren für eine specielle praktische Vorbildung durch die Schule.

[2] Namentlich auch durch vielfaches Abändern desselben Grundgedankens auf Grund einer vielseitigen Betrachtung, z. B. beim Zeichnen, bei technischen Handarbeiten.

Seite von dem künftigen Charakter des Zöglinges begründet werde: denn der Charakter geht aus einem wirklichen oder phantasierenden Handeln hervor, und die Erziehung muß es immer als wünschenswert ansehen, wenn die Charakterzüge der künftigen Person unter der Leitung und Mitwirkung der Erziehung selbst zustandekommen. Die Erfüllung der beiden Bedingungen hängt aber davon ab, daß von dem angegebenen Zeitpunkte an ein Unterricht eintritt, der eine direkte Beziehung auf den Beruf und die Wirksamkeit für die Gesellschaft nimmt, und den einzelnen für den Eintritt in die besonderen Verhältnisse seines späteren Lebens und zur selbstthätigen Ausbildung und Entwickelung seines Geschäftes wohl befähigt — von dem angegebenen Zeitpunkte an, sagen wir, also auch nicht früher; denn es würde dann, von dem schon früher bemerkten ganz abgesehen, dem Unterrichte nicht ein Bedürfnis von innen her entgegenkommen, dem er doch überall zu entsprechen hat, wo dieselbe Thätigkeit längere Zeit gleichmäßig fortzusetzen ist. Bis dahin genügt auch für die Volksschule die praktische Richtung der Erziehungsschule selbst, während sie nachmals in der That dem Leben nicht nahe genug führt. Damit sie in einem höheren Grade fruchtbar für dasselbe und zuträglich für das Volkswohl werde, müssen die in ihr eingeschlossenen Kenntnisse und Fertigkeiten nachmals unmittelbar zur Anwendbarkeit im Berufe übergeführt werden, und dazu bedarf es einer besonderen specielleren Vorbereitung für die Thätigkeit, durch welche man eine Stellung in der Gesellschaft einnimmt und durch welche man sich im Verkehre geltend zu machen und zu behaupten vermag.[1] Es bedarf besonders auch für die höheren Stände und Berufsarten einer specielleren Vorbereitung, um den ihnen zukommenden organisatorischen, zum allgemeinen Besten beitragenden Einfluß auf die Gesellschaft ausüben zu können, und diese Vorbereitung sollen die Nebenklassen gewähren, soweit sie sich vor dem berufsmäßigen Unterrichte geben läßt. In ihnen wird indes doch nur so eine unmittelbare Rücksicht auf die Verhältnisse des wirklichen Lebens genommen, daß man das Ziel des Erziehungsunterrichtes darüber nicht aus den Augen verliert. Denn die allgemeine Bildung wird

[1] Man hat oft Gelegenheit zu beobachten, wie selbst Handwerker, die in Anwendungen von Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie, Technologie gänzlich unbewandert sind, von den alltäglichsten Erscheinungen auf dem Gebiete ihrer Praxis ratlos stehen, wie der Mangel an Geläufigkeit in der Abfassung schriftlicher Aufsätze, im Rechnungswesen, in der Buchführung die Ursache zum Zurückkommen und Zugrundegehen bei ihnen ist.

dadurch nicht beeinträchtigt oder verkümmert. Sie wird ja in den Hauptklassen fortgeführt, und der Zweck der Nebenklassen, der ohnehin erst in einem vorgerückten Alter der Zöglinge Berücksichtigung findet, bleibt fortwährend dem Hauptzwecke der Erziehung untergeordnet. Die Hauptklassen begünstigen auch in den Zöglingen durch die gleichartige Bildung, die sie denselben darbieten, die Einheit des Geistes, welche die Gesellschaft verlangt, sie lassen das Gemeinsame, was die verschiedenen Stände unter einander haben sollen, durch die Verschiedenheit der Specialbildung, welche der Beruf innerhalb der geteilten Volksarbeit erfordert, nicht auflösen. Sie gestatten also nicht, daß die Gemüter sich ebenso trennen und von einander entfernen, wie die Aussichten auf den künftigen Beruf und die künftige Stellung in der Gesellschaft. So wird durch die Hauptklassen der gesellschaftlichen Vereinigung im Staate nicht weniger vorgearbeitet, als die Nebenklassen die spätere Spaltung in besondere Berufsarten vorbereiten, und die Verbindung der beiden Arten von Schulklassen kommt somit den beiden Hauptseiten der Gesellschaft in gleicher Weise entgegen.

Durch die Verbindung der Nebenklassen mit den Hauptklassen erhält ferner das Streben des Pietismus wie des von ROUSSEAU angeregten Philanthropinismus nach nützlichen, gemeinnützigen Kenntnissen und Fertigkeiten seine volle Befriedigung, ohne daß die Vermischung mit der allgemeinen Bildung und die Verfälschung des Erziehungszweckes stattfindet, worein jene pädagogischen Richtungen bei ihrem Streben verfielen,[1] und zugleich wird der Gedanke PESTALOZZIS, die unteren Volksklassen dadurch, daß ihnen die Möglichkeit der Selbsthilfe im Verkehre verschafft wird, zu heben und aus ihrer Not zu befreien, der Verwirklichung näher gerückt, denn in der besseren Befähigung für praktische Thätigkeit, die man in den unteren Volksklassen verbreitet, liegt, wie schon gesagt, der wirksamste Schutz gegen das drohende Anwachsen des Proletariates, zumal sie auch, vorzüglich wegen der Begründung der erforderlichen gesellschaftlichen Eigenschaften, die Vorbedingung für ein gesundes Associationswesen ist, das allernotwendigste sociale Mittel gegen massenhafte Verarmung. Um jenes Zweckes willen wollte ja PESTALOZZI vor allem in der Jugend das Geistesvermögen erhöhen, die Kraft bilden, und das Wissen zum Können steigern. Um jenes Zweckes willen suchte er auch schon das Können, welches er für die Jugend forderte, über die den

---

[1] Über BASEDOWS Naturkunde vgl. jedoch die Stelle aus seinem Methodenbuche in CRÜGERS Physik der Volksschule, S. 6 in.

Hauptklassen zukommenden Arbeiten und Fertigkeiten hinaus auszudehnen durch Einführung unmittelbar praktischer, freilich an die Grenzen der Arbeits- und Industrieschule anstreifender Übungen, welche „eine praktische Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und zur häuslichen Wirtschaft" gewähren sollten — eine Tendenz, die nachmals außer in einzelnen Armenschulen,[1] Waisenhäusern, Anstalten für verwahrloste Kinder und ähnlichen Pestalozzistiften keine Nahrung fand, und die selbst dort häufig nur in der Richtung der früher angedeuteten Ausartung nachgeahmt wurde, die man aber in neuerer Zeit hier und da durch andere Bestrebungen völlig ersetzen zu können glaubt, namentlich durch Einrichtung sogenannter christlicher Armenvereine, die mit Näh-, Spinn-, Strick- und ähnlichen Schulen in Verbindung stehen, und bei denen trotz der besten Gesinnung doch die Mittel für den Zweck nicht richtig erwogen sind.[2] Die Kirche sollte allerdings das von Pestalozzi Erstrebte in die Hand, sie sollte, wie es Werner in Württemberg anstrebt, die Arbeitsklassen vorzugsweise unter ihren Schutz nehmen, weil es sich dabei um eine Sorge für den einzelnen mit Rücksicht auf das Ganze der Gesellschaft handelt, während die Erziehung nur für den einzelnen als solchen und die bürgerliche Gesellschaft für das Wohl der Gesellschaft ohne specielle Berücksichtigung des einzelnen sorgt. Wirkt aber die Kirche durch eine Thätigkeit, wodurch Kräfte in den einzelnen zum Behufe seiner gesellschaftlichen Wirksamkeit gelegt werden, auf der Grundlage der allgemeinen Bildung, welche die Erziehung bewirkt, mit den wirtschaftspolitischen Bestrebungen innerhalb des bürgerlichen Gemeinwesens zusammen, so ist zu hoffen, daß ein Zustand der menschlichen Gesellschaft erreicht wird, bei dem es jedem in jeder Lage des Lebens möglich ist, sittlich zu handeln. Das Ziel der Kirche muß hier insbesondere darauf gerichtet sein, daß nicht ein physisch und geistig kraftloses, nicht ein zur gesellschaftlichen Arbeit unaufgelegtes und unbrauchbares Geschlecht heranwachse, das sich im Gedränge des irdischen Lebens nicht zu behaupten vermag, und das läßt sich nur durch Arbeitsklassen erreichen.

Wäre aber die Einrichtung von Nebenklassen durchgeführt, so würden endlich teils nicht alle Zöglinge einer Erziehungsschule mit einzelnen Studien beschäftigt werden, die nur für

---

[1] Wie in der Fellenbergschen Wehrlischule und ähnlichen Anstalten, namentlich dem Rauhen Hause zu Horn bei Hamburg.

[2] Über die freie Liebesthat von Damen bei jenen Schulen s. Schallenfeld l. c., S. 7, Anm.**).

eine bestimmte Gattung derselben wegen ihres künftigen Berufes angemessen sind, z. B. auf dem Gymnasium mit freiem Lateinsprechen oder dem Lesen des griechischen Testamentes, in der Volksschule mit Übungen in besonderen Arten des Geschäftsstiles, teils würden die Fachschulen und Universitäten, zu denen die Lehrlinge von den mit Nebenklassen versehenen allgemeinen Bildungsanstalten übergegangen wären, viel vollständiger und sicherer ihr Ziel erreichen, als es jetzt möglich ist. Mit Recht haben die Fachschulen gewöhnlich über nichts so sehr zu klagen als über den der Erreichung ihres Zieles hinderlichen Mangel an der nötigen Vorbereitung ihrer Lehrlinge. Allerdings hat die Klage zum Teil darin ihren Grund, daß häufig Lehrlinge zu den Fachschulen zugelassen werden, ohne die vorauszusetzende elementare Vorbildung der entsprechenden allgemeinen Bildungsanstalten zu besitzen,[1] weshalb es sich denn sogar als notwendig erweist, daß die Fachschulen Lehrgegenstände von diesen aufnehmen,[2] statt bloß die Unterweisung in den speciellen Fachstudien zu übernehmen, oder daß sie besondere Vorbereitungsanstalten einrichten. Zu einem großen Teile ist aber jene Klage auch in dem Nichtvorhandensein der Nebenklassen begründet, welche die erste specielle Vorbildung für den Beruf gewähren sollen. Denn die Lehrlinge müssen infolgedessen ihre beste Kraft und Zeit an die Einprägung der ersten Elemente der Fachwissenschaft hingeben, die schon längst in den Nebenklassen sicher angeeignet sein könnten, und darüber dringen sie in den Kern der Fachwissenschaften zu wenig ein. Mit Recht sagt daher MICHELSEN in seiner Schrift „die Arbeitsschule der Landgemeinden“: „Solange den Landgemeindeschulen die Klüter-[3] und Gartenschule fehlt, solange werden die auf Ackerbauschulen verwandten Kosten ohne entsprechende Früchte bleiben, solange arbeiten die landwirtschaft-

[1] Darüber klagte MELANCHTHON in Bezug auf die Studierenden oft (RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 332). Als klassisch gebildete Lehrer auf den Universitäten angestellt waren, kamen viele Studierende schon vor dem 14. Jahre, also gewiß nicht vorbereitet genug, dahin, um ihren Unterricht zu genießen (ib. S. 275).

[2] Die mittelalterlichen Universitäten mußten bis zu MELANCHTHONS Zeit herab selbst die Elemente des Lateinischen mitteilen, und das Griechische konnte man sogar auf den Universitäten erst von dieser Zeit an lernen (RUHKOPF l. c., S. 256). In MELANCHTHONS Zeit wurden auf der Universität Wittenberg auch noch die vier Species gelehrt. In unseren Tagen muß namentlich der naturwissenschaftliche Unterricht der Universität viel zu elementar sein, und auch die Schuldisciplinen der reinen Mathematik gehören noch zu den akademischen Lehrgegenständen.

[3] Klütern ist so viel als Arbeiten in Holz.

lichen Vereine vergebens an dem schönsten Teile ihrer Aufgabe", und an einer anderen Stelle: „Man hat, z. B. in Preußen, darüber geklagt, daß die Ackerbauschulen kein rechtes Gedeihen hätten: der wesentliche Grund liegt in der fehlerhaften Organisation der Landgemeindeschule". Und nicht anders als mit den Ackerbauschulen in ihrem Verhältnisse zu den Nebenklassen der Volksschule verhält es sich mit der Gewerbschule. Am meisten schadet es aber den Universitäten,[1] daß die Gymnasien keine Nebenklassen zur Vorbereitung für die akademischen Fachstudien haben, den Universitäten, die nur zum Teil Fachschulen sind, nämlich teils mit Ausschluß der philosophischen Fakultät, teils mit Ausschluß derjenigen Seiten der übrigen Fakultäten, welche sich an die philosophische Fakultät anlehnen. Es ist ja natürlich, daß die Fachstudien dem Studierenden im Hinblicke auf seine künftige Lebensstellung als das Notwendigste erscheinen, was die dringendsten Ansprüche an ihn macht. Wird nun für das Notwendigste irgendwo nicht gehörig gesorgt, so drängt es sich leicht zur Unzeit oder am falschen Orte vor, oder macht sich in einem falschen Verhältnisse geltend, indem es dem Wichtigeren den Raum versperrt, und das ist darum der Fall, weil sich auf das Notwendige, mag es nun wirklich notwendig sein, oder nur notwendig scheinen, ein Streben richtet, das dann, durch den Mangel an Befriedigung in größere Spannung versetzt, um so mehr mit der ihm eigentümlichen einseitigen und rücksichtslosen Gewalt hervorbricht. So drängt sich schon bei dem Gymnasialunterrichte die besondere philologische Bildung meist vor, weil für specielle Vorbereitung zu philologischen Studien, die dem philologisch gebildeten Gymnasiallehrer am meisten am Herzen zu liegen pflegen, keine Nebenklassen bestehen. Ebenso geschieht es aber auch auf den Universitäten, daß die Fachbildung im Vergleiche mit der allgemeinen Bildung vorherrscht, weil zur Vorbereitung für jene auf den Gymnasien keine besondere Veranstaltung getroffen ist. Dazu kommt, ganz leichte Elemente der Fakultätswissenschaften entziehen gegenwärtig den Studierenden, ähnlich wie wir es bei den Lehrlingen gewöhnlicher Fachschulen gefunden haben, eine kostbare Zeit und einen wichtigen Teil ihrer Kraft, während sie von den Zöglingen eines guten Gymnasiums ebenso gewiß gefaßt werden könnten, wie die künftigen Theologen

[1] Und den ihnen vollkommen gleichstehenden polytechnischen Anstalten und Militär- oder Kriegsschulen, deren Lehrlinge nur einen anderen Ausgangspunkt genommen haben als die der Gelehrsamkeit zustrebenden Lehrlinge der Universitäten.

sich das Hebräische aneignen. Wie leicht würden sich z. B. die allgemeinen naturwissenschaftlichen Kenntnisse, die das Gymnasium darzubieten hat, in einigen Nebenklassen mit den Anfangsstudien des künftigen Mediziners vermitteln lassen![1] Wie leicht könnten auch die Anfangsgründe des positiven Rechtes, d. i. die Elemente der Institutionen des römischen Rechtes und der deutschen Rechtsgeschichte, im Anschlusse an den allgemein historischen Unterricht des Gymnasiums überliefert werden![2] Weil aber dazu keine Gelegenheit geboten wird, müssen sich dann die Studierenden mit solchen Elementen ebensosehr abmühen, als Theologie Studierende, welche das Hebräische auf dem Gymnasium vernachlässigt haben; denn das auf den Schulen Versäumte oder lückenhaft Angeeignete läßt sich auf der Universität nur äußerst schwer ergänzen und nachholen, weil in Bezug auf den Erfolg des eigentlichen Lernens akademische Vorlesungen immer hinter Schulstunden zurückstehen werden, vorzüglich, wenn hier eine echt pädagogische Methode angewendet wird, und weil der Geist der Lernenden selbst mehr und mehr an Gewandtheit für die Vertiefung in Neues verliert, weshalb auch die Lehrgegenstände, die auf das Gymnasium gehören, wenn sie der Universität vorbehalten bleiben, da fast niemals ordentlich gelernt werden. Hieraus entspringt nun eine Folge, welche die Universität nicht mit den gewöhnlichen Fachschulen gemein hat, weil diese reine Fachschulen sind, und keinen Anteil an der allgemeinen Bildung haben. Da nämlich auf der Universität so vieles nachgeholt werden muß, was auf den Schulen längst abgethan sein sollte, und bei einer zweckmäßigen Einrichtung ganz bequem sich abthun ließe, da für so vieles erst der Grund gelegt werden soll, was längst begründet sein könnte, so sind die Studierenden jedes Faches gehindert, die Universität nach ihrem wahren Werte aufzufassen, und von ihr den vollen Nutzen zu ziehen, den sie gewähren kann. Denn sie werden viel zu sehr von den Studien in Anspruch genommen, welche sie als Brotstudien betrachten, und sie behalten folglich zu wenig Zeit und Kraft übrig für die Seiten der Universität, welche nicht dem Komplexe der akademischen Fachschulen angehören, zumal wenn noch eine falsche Ökonomie

[1] Da das Gymnasium gewöhnlich nicht einmal die allgemeinen naturwissenschaftlichen Kenntnisse in genügender Weise begründet, so sind Mediziner um so mehr genötigt, ihre Studienzeit über die Gebühr auszudehnen.

[2] Wie leicht würden sich weiterhin an eine zusammenhängende mittelalterliche Geschichte des philosophischen Anfangskursus der Universitäten für Juristen die Institutionen des deutschen Rechtes anschließen!

der Fachlehrer in der Behandlung ihres Stoffes hinzukommt, namentlich eine übermäßige Ausführlichkeit, die dem künftigen Praktiker oder auch den Mitgliedern eines akademischen Praktikum, einer akademischen Gesellschaft nicht überlassen mag, die einfachsten speciellen Fälle unter die allgemeinen Gesetze der Wissenschaft zu subsumieren, wodurch z. B. die ungewöhnliche Ausdehnung der Pandektenvorlesungen sich erklärt. Indem so die Aufmerksamkeit der Studierenden viel zu sehr auf die einzelnen Fachstudien hingelenkt, dagegen ihre Zeit für die allgemeinen Studien um ebensoviel verkürzt und ihre Kraft dafür geschwächt wird, tritt teils das höhere Wissenschaftliche der besonderen Fächer hinter dem, was sich äußerlich mechanisch, sei es in abstrakten Formeln, sei es bloß dem Buchstaben nach, ohne Eindringen in seinen Geist aneignen läßt, zu weit in den Hintergrund zurück, teils erfährt das Studium des allgemein Bildenden zu große Beschränkung, was die philosophische Fakultät darbietet, um einerseits mit den Prinzipien aller Wissenschaften bekannt zu machen, und andererseits Anleitung zu geben, wie die besonderen Wissenschaften nach jenen Prinzipien zu durchdenken und zu bearbeiten sind. Eine notdürftige Kenntnisnahme der Prinzipien fordert wohl häufig der Staat,[1] aber die Rückbeziehung der einzelnen Wissenschaften auf die Prinzipien, welche in Verbindung mit dem Studium der angewandten Teile der Ästhetik, Ethik und Metaphysik die Fachstudien fortwährend begleiten sollte, wird durchgängig ganz vernachlässigt, weshalb auch jene Kenntnisnahme meist wenig Gewinn bringt, und das höhere Wissenschaftliche der einzelnen Fächer, was in den Resultaten der nach den philosophischen Prinzipien wirklich bearbeiteten Wissenschaften besteht, ein toter, unverstandener Schatz bleibt. Um so leichter sinken auch die Fachstudien in den Augen der Studierenden zu bloßen Brotstudien herab, und um so vollkommener verliert die Universität ihren eigentlichen Charakter. Die philosophischen Studien werden überdies auf der Universität um so gewisser versäumt, da gewöhnlich selbst die Anfangsstudien der Philosophie, welche die grundlegenden Teile derselben umfassen, im Gegensatze zu unserer früheren Forderung neben den Fachstudien betrieben werden. Auf diese Weise gewinnen die Studierenden von dem vielen Einzelnen, was die Wissenschaften enthalten, nicht die freie An-

[1] Man meint freilich wohl, gerade durch philosophische Propädeutiken sei der freie Sinn für die edlen Studien abgestumpft worden, wie es sicherlich durch die Abiturientenreglements und die mit dem Staatsexamen zusammenhängenden Beschränkungen der Hörfreiheit geschieht.

sicht, die nur aus dem Gesichtspunkte des Ganzen möglich ist, den die Philosophie besitzt. Die einzelnen Kenntnisse erscheinen ihnen viel zu wichtig, die einzelnen Wissenschaften viel zu groß. Manchem erregt schon der Gedanke daran ein Schaudern. Die Studierenden versinken demnach viel zu sehr in die Masse des wissenschaftlichen Stoffes, und erheben sich zu wenig zum Denken über denselben. Sie erlangen keine Gesamtansicht von ihrer Wissenschaft und keine Einsicht in den Zusammenhang ihres Faches mit den übrigen Zweigen des Wissens, und ihre Kenntnisse erhalten nicht die nötige Feile, ihr Wissen gelangt nicht zu der Abrundung und Geschlossenheit, wie sie allein eine Universität, die wohl benutzt wird, gewähren kann. Indem so die allgemeine Bildung, für welche auf dem Gymnasium die breiteste Anlage gemacht worden ist, sich nicht vollendet und abschließt, sondern da abgebrochen wird, wo die mühsam errungenen Mittel erst recht zur Anwendung kommen sollten, entsteht mit der Unfähigkeit und Unaufgelegtheit zu allgemeinem Denken eine Halbheit, Verkehrtheit und Unreife der Bildung, die im Leben oft sehr stark empfunden wird, und schon genug verderbliche Früchte gebracht hat. Dürfen wir uns wohl wundern, ruft Beneke aus,[1] wenn wir, im Leben die Gesetze äußerlich mechanisch und infolgedessen nicht selten ihrem wahren Lebensprinzipe entgegen angewandt, den hohen Beruf des Unterrichtes in der Religion als ein totes und leeres Wortwerk, den Lehrerberuf als Mittel zum Broterwerb behandelt, und die große Aufgabe der Heilung des am Leibe oder an der Seele kranken Menschen in eine mechanische Rezeptschreiberei verwandelt sehen! Ohne gründliche Beschäftigung mit abstrakten Begriffen, wie sie die philosophische Fakultät gewährt, ohne Übung im abstrakten Denken läßt man schon überall, weil man vom einzelnen nicht losläßt, das Bedeutende ins Zufällige versinken, und da man an Beispielen hängt, vermag man die Hauptpunkte nicht festzuhalten. Vollends die Anwendung der allgemeinen Begriffe in speciellen Gedankenkreisen muß trotz der mühevollsten Versuche mißlingen, zumal außer dem Geiste eines nach allen Seiten vorurteilsfreien, bloß der Sache, dem Inhalte des Gedachten hingegebenen Denkens die Schärfe des Urteiles fehlt. Wieviel aber das philosophische Studium zu geistiger und sittlicher Erhebung beitragen kann, fängt man an recht einzusehen, wenn man es doch wohl für mehr als bloßen Zufall halten muß, daß der Zeitpunkt der höchsten Blüte der deutschen Litteratur und der

[1] Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 535.

höchsten Erhebung des deutschen Volksgeistes (in den Freiheitskriegen) zusammenfällt mit dem des höchsten Interesses an spekulativem Denken. Ermattet dagegen das echt spekulative Interesse, so machen sich bald extremer Aberglaube oder Unglaube geltend, Verirrungen und Sophistereien, ein leeres Phrasentum und ein wildes Schwärmen stellen sich ein, und ideale Zwecke werden entweder nicht gefaßt oder nicht festgehalten. Die Philosophie ist überdies derjenige vermittelnde Gedankenkreis der Gesellschaft, worin die Hauptbegriffe aller Wissenschaften und die Mittelpunkte aller Meinungskreise zur Untersuchung gezogen werden. Nur durch sie ist es daher möglich, an den Wissenschaften, die nicht zu unserem Fache gehören, wenigstens passiv teilzunehmen, und das ist teils aus Rücksicht auf die Einheit des gesellschaftlichen Bewußtseins notwendig, teils gehen daraus die allerwichtigsten Anregungen für das besondere Fachstudium hervor. Im späteren Leben eines Menschen macht sich auch gewöhnlich das Bedürfnis eines Denkens, das die früh begonnene Bildung zur Abrundung überführen und über den engen Kreis der Fachstudien hinausschauen möchte, vielfach geltend, und die, welche auf der Universität sich vernachlässigt haben oder durch fremde Schuld vernachlässigt worden sind, versuchen sich gern auf eigene Hand im Denken über ihr Fach, sowie über das damit Zusammenhängende und weiterhin über Welt und Menschheit im allgemeinen, oder sie suchen hierfür Hilfe bei dem, was ihnen am nächsten liegt. Aber um so leichter verirren sie sich, um so leichter geben sie sich gefangen, und machen sich zum Sklaven einer individuellen, besonders auch einer schwärmerischen, in unstäten Phantasien, vielleicht in denen einer poetisierenden Spekulation umherschweifenden Überzeugung, welche mit der Kraftsprache der Selbsttäuschung und anderen verlockenden und verblendenden Reizen verbunden ist, um so leichter setzt sich das erste beste bei ihnen fest, was ihnen die Umstände des äußeren Lebens empfehlend entgegenbringen. Dieser Erfolg ist bei ihnen mit Zuverlässigkeit vorauszusehen, weil sie in ihren Gedankenkreisen von rohen Stoffmassen, die wenig Kraft der Gestaltung in sich tragen, viel zu sehr erfüllt sind, und der sicher leitenden Gesichtspunkte für ihr Nachdenken entbehren, weil sie vor allem die Prinzipien, das ursprünglich Gewisse und Verständliche, nicht gründlich kennen, und weil sie nicht wissen, wie aus dem ursprünglich Gewissen ein neues, weiter sich ausdehnendes Wissen abzuleiten ist. Darüber wird aber gewöhnlich nicht eher geklagt, als bis sich der Mangel nicht mehr abstellen läßt. Denn wenn das philoso-

phische Bedürfnis erst zu einer Zeit erwacht, wo die Freiheit der Muße mangelt, wo die Geschäfte drängen, wo die Familie ihre unabweisbaren Ansprüche macht, wo die Sorge für eine Stellung in der Gesellschaft drückend wird, wo das gesellige Leben zerstreut, wo selbst das Wichtigste von dem Notwendigeren beschränkt wird: dann ist es zu spät, um mit den eigenen Vorstellungsarten vollkommen ins Reine zu kommen. Alles das könnte nun anders und besser werden durch die Einführung der Nebenklassen auf den Gymnasien, indem damit ein Anstoß gegeben würde, daß das richtige Verhältnis zwischen den allgemeinen Universitätsstudien und den Fachstudien, das gegenwärtig gestört ist, sich herstellte. Die Pädagogik hat nun zwar keine Macht, die Nebenklassen ins Leben zu rufen. Wohl aber kann sie für ihre eigene Gedankenentwickelung voraussetzen, daß die Scheidung nach Hauptklassen und Nebenklassen in allen Schulen, die zugleich Erziehungsschulen sind, vollzogen sei, und da sie ihrem Begriffe nach bloß von dem erziehenden Unterrichte zu reden hat, so kann sie nur beiläufig einmal auch denjenigen Unterricht ins Auge fassen, der in den Nebenklassen erteilt wird. Wir für unseren Teil machen jene Voraussetzung, und beschränken unsere Lehre in der bezeichneten Weise.

§ 5.

Umfang des Unterrichtes.

Durch die Ausscheidung des nicht pädagogischen Zweiges des Unterrichtes haben wir den gewöhnlichen Begriff des Jugendunterrichtes für unsere Betrachtung beschränkt. In anderer Beziehung müssen wir jedoch den Begriff des Unterrichtes, wie er in früherer Zeit gefaßt wurde und wie er noch jetzt nicht selten gefaßt wird, sehr ausdehnen.

Die Zeit liegt wohl weit hinter uns, wo man vorzugsweise den Unterricht der gelehrten Schulen für Unterricht hielt, und vorzugsweise die lateinische Schule eine Schule nannte.[1] Dagegen ist unter uns die Meinung noch nicht völlig überwunden, da, wo der Zögling nicht zur Beschäftigung mit Zeichen, wie mit Buchstaben, Noten, Ziffern, hingeführt werde, finde auch kein Unterricht statt. Die Meinung stammt noch aus der Zeit, wo man selbst die Poesie, die sich von Herzen zu Herzen durch das lebendige Wort und den

[1] Bis ins 12. Jahrhundert gab es ja gar keine anderen als lateinische Schulen.

Gesang fortpflanzte, nicht als Poesie ansah, und wo man ein anderes Recht als ein *jus scriptum* nicht kannte. Dort nahm HERDER unter lebhaftem Entgegenstreben der Aufklärer, hier nahm die historische Rechtsschule den Kampf wider die Herrschaft toter Zeichen auf, und sie haben ihn glücklich durchgeführt. Aber auf dem didaktischen Gebiete läßt man noch heute, wenigstens unter Laien in der Pädagogik, den Gesang- und andern musikalischen Unterricht nach dem Gehör wenig gelten, wie man einst das Kopfrechnen nicht gelten lassen wollte. Man achtet es nicht hinreichend, wenn dem Zöglinge, was nur von etwas größerem Umfange ist, aus dem Munde und dem Gemüte des Lehrers zum Behalten überliefert wird, und man übt es noch immer nicht genug. Eines Lexikons scheint man bei der Schullektüre in fremden Sprachen gar nicht entbehren zu können, oder der Lehrer soll alles, was der Schüler nicht weiß, ihm geben, und doch sollte nicht bloß im ersten Jahre alles, was der Schüler in Bezug auf Bedeutung, Form, Regeln bedarf, aus der Lektüre und dem von früherher Bekannten abgeleitet und nur, wo der Zögling sich verirrt, sollte ihm die rechte Anweisung gegeben werden. Auch für jedes folgende Jahr sollte dasselbe Verfahren stattfinden, nur daß zugleich ein Lexikon für die bis dahin absolvierte Lektüre dem Schüler für den Notfall zur Benutzung in die Hand gegeben würde, z. B. ein Lexikon über KIRCHHOFFS alten νόστος der Odyssee für die zu lesenden Teile des Herodot, welche sich zunächst auf die geschichtlichen Verhältnisse zwischen Griechenland und Crösus sowie auf die zwischen Griechenland und Persien beziehen, ebenso ein Lexikon über beides für Xenophons Anabasis etc. Der Zögling soll wohl schon auf der ersten Unterrichtsstufe lesen und schreiben, nach Noten singen, mit Ziffern rechnen, aller Unterricht soll mit dem Lesen oder Schreiblesen beginnen,[1] und nicht früh genug kann man die Jugend zur Privatlektüre, ja zu gehäufter Privatlektüre hinleiten,[2] wenn auch nur zu einem mechanischen Lesen, wobei das tiefer eindringende Verständnis versäumt wird. Einen geographischen Unterricht ohne Karte oder Globus, einen physikalischen ohne künstliche Instrumente, Apparate und Experimente können sich manche kaum denken. Eine unmittelbare Beschäftigung mit Sachen dünkt ihnen eine Spielerei, welche dem Jugendunterrichte nicht anstehe,

[1] SCHLEIERMACHER bemerkt, man habe gewiß etwas Nötigeres zu thun, als die Kinder zeitig lesen zu lehren.

[2] „Im allgemeinen ist es besser, daß der Knabe, wenn er seine Aufgabe gelernt hat, sich herumtummelt oder sonst beschäftigt, als daß er liest", EILERS, „meine Wanderung durchs Leben".

und selbst die untersten Klassen einer Schule scheinen ohne Chrestomathien und encyklopädische Lesebücher, ohne künstliche geographische Hilfsmittel[1] und Vorlegeblätter zum Zeichnen,[2] ohne Abbildungen aus der Naturgeschichte, ohne Exempelbücher für Rechenaufgaben, ohne Lesebücher aller Art nicht bestehen zu können, ja sogar in die Kleinkinderschule sind hier und da die geschriebenen und gedruckten Buchstaben eingedrungen. Es ist wahr, unsere Schulen sind weit reicher an künstlichen Lehrmitteln geworden, als es die früheren waren. In den griechischen Schulen hatte natürlich nur der Lehrer den Homer in Händen, und wie kümmerlich mußte man sich behelfen, als man in der Musik anfangs nur Zeichen für das Steigen und Fallen der Töne hatte,[3] oder vor der Erfindung des Linnenpapieres und der Buchdruckerkunst, vor der allgemeinen Verbreitung dieser beiden Erfindungen und der Tinte![4] Wie beschränkt war die Bücherwelt, in welche die Jugend eingeführt werden konnte, als der unermeßliche Reichtum der Bibel und des Altertumes noch nicht offen dalag, als die Heroen unserer zweiten Litteraturepoche noch nicht aufgetreten, die Schätze der ersten noch unbekannt waren, und es noch keinen Robinson gab! Dieser Dürftigkeit gegenüber, von der bekanntlich auch das leidige Diktieren beim Unterrichte herstammt, haben wir uns gewiß unseres Reichtumes zu freuen. Aber die Menge der Erziehungsmittel, worüber wir verfügen können, die reiche Fülle von Eindrücken, womit die kultivierte Welt das Kind umströmt, und wodurch sie seine Neugierde zu stillen, sein Interesse zu erregen sucht, kann auch verwirren und abstumpfen, und sicherlich müssen wir darauf denken, daß der Überfluß der Jugend nicht schade,[5] und sie nicht zu Buchstabenmenschen mache,

---

[1] Zu voreilig angewendet, ohne ganz allmählich zu entstehen oder zum Bedürfnis zu werden, brechen sie namentlich die spekulative Betrachtung und ihren Fortschritt zu rasch ab, indem sie das Gesamtresultat auf einmal hinstellen, oder es wird sogar durch das Bild der Allgemeinbegriff des Gegenstandes verdorben (darüber GUTSMUTHS, Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichtes, S. 139 f.). Besonders ist anfangs der Handgebrauch der Landkarten in der Schule durch die vom Schüler selbst entworfenen und gezeichneten, aneinander sich anschließenden Karten zu ersetzen.

[2] Daß diese beim Elementarunterrichte höchstens in überfüllten Schulklassen Entschuldigung finden, s. DIESTERWEG, Unterricht in der Kleinkinderschule, S. 81.

[3] RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 11, Anm.*).

[4] RUHKOPF, l. c. S. 146 f.; 242 f.; 351 Anm.*) Auch trotz der Fürsorge der Klöster für Büchersammlungen.

[5] Besonders in großen Städten.

die an den interessantesten Erscheinungen der Natur- und Menschenwelt mit der stumpfesten Gleichgültigkeit vorübergehen, weil sie unmittelbar durch Beobachtung und Reflexion zu erfassen sind. Namentlich sollte kein Schullesebuch mit naturkundlichem, heimatlichem Stoffe, der der Anschauung vorliegt, angefüllt werden. Wir müssen darauf denken, daß das Wort- und Bücherwesen, welches jetzt überhandgenommen hat, uns nicht den Umfang des Unterrichtes verengere und Bildungswege verschließe, die selbst dem Ärmsten offenstehen, daß wir namentlich nicht meinen, aller Unterricht habe Kenntnisse zu überliefern, die aus den Wissenschaften entlehnt sind, und für allen Unterricht seien künstliche Hilfsmittel notwendig. Sonst kommen wir dahin, daß wir nicht bloß die bildenden Beschäftigungen und Arbeiten mit der Hand, sondern sogar das Buch als Bildungsmittel verwerfen oder versäumen, das Gott selbst ohne unsere Buchstaben geschrieben hat, das reiche und unerschöpfliche Buch der Natur. Wir übersehen zum mindesten, daß schon im Kreise des alltäglichen Lebens solche Gegenstände und Erscheinungen vorkommen, und daß Lehrer und Schüler selbst solche Vorrichtungen und Veranstaltungen bereiten können, aus denen sich die Naturgesetze ableiten lassen. Sind doch sogar die wichtigsten Entdeckungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften fast immer an sehr nahe liegenden und leicht zu Gebote stehenden Apparaten gemacht worden! Keinesfalls braucht die Schule eine einzige physikalische Grundwahrheit einzubüßen, wenn ihr sehr künstliche und zusammengesetzte Apparate fehlen. Man darf auch nicht denken, die Kinder müßten, um unterrichtet zu werden, immer im Zimmer, ja im Schulzimmer eingeschlossen sein, oder sie müßten sich beim Unterrichte fast nur in einer sitzenden Stellung befinden, sie dürften sich höchstens zur Wandtafel hin nach der Aufforderung des Lehrers bewegen, der Lehrer müsse gerade ein Berufslehrer sein, und der Unterricht müsse Stunden lang fortdauern, wenn er wirklich Unterricht sein solle. Leider findet man es aber immer da und dort unbegreiflich oder doch auffallend, daß z. B. schon die Mutter das kleine Kind zu unterrichten habe, daß die Unterrichtszeit wegen der kurzen Reihen, die der Organismus gestattet, von einem Tage anfangs nicht mehr als 5 bis 10 Minuten umfassen dürfe, daß ein Unterricht im Freien, im Garten, in Wald und Flur, am Bach und in der Werkstätte eines Berufsarbeiters, auf einem Bauplatze, einem Ökonomiegute oder in einer Fabrik statthaben könne, daß der kleine Knabe im Umhergehen Unterricht erhalten solle, oder daß der Zögling zur Natur hingeführt und mit seinem eigenen gemeinen Erfahrungskreise,

mit Übungen seiner Sinne und Sprachwerkzeuge beschäftigt werden müsse. Wenn daher selbst ein gewissenhafter Lehrer mit seinen Schülern einen Spaziergang macht, der für die Pflege des analytischen Unterrichtes ganz besonders geeignet ist, scheint er es immer nur zu ihrer, wo nicht zu seiner Erholung zu thun, und wenn es in der Zeit geschieht, wo die Kinder gewöhnlich in der Schulstube sitzen, so sagt man, die Lehrstunde sei ausgefallen und der Unterricht unterbrochen. Endlich ist man oft geneigt anzunehmen, der Ernst eines absichtlichen planmäßigen Strebens, von dem sich der Lehrer bei aller seiner Wirksamkeit leiten lassen muss, werde beim Unterrichte nur dadurch gewahrt, daß derselbe die Form der Arbeit habe, in der er in der That bis zur Zeit der Unterrichtsverbesserung im vorigen Jahrhunderte ausschließlich bestand, weshalb man sich auch da, wo der Zögling zur Anstrengung des Auswendiglernens oder zum Niederschreiben eines Diktates angehalten wird, am gewissesten davon überzeugt hält, daß er unterrichtet wird. Unter jener Voraussetzung glaubt man nicht recht daran, daß der Zögling auch durch Spiele und unterhaltende Beschäftigungen lerne, geschweige, daß der beste Unterricht überhaupt gerade die Form der Unterhaltung habe. Vollends zweifelhaft sind manche unter denen, die durch den Unterricht erziehen wollen, ob es sich pädagogisch rechtfertigen läßt, daß unter der Jugendlektüre neben der biblischen Geschichte — denn verdrängt darf diese freilich nicht werden — Robinson Crusoe, dem bekanntlich ROUSSEAU eine glänzende Lobrede gehalten hat,[1] gerade unter dessen Einfluß eine Stelle eingeräumt worden ist, ob nicht moderne Jugendschriften mit hervorstechenden moralischen Tendenzen und verständigen Reflexionen einen Vorzug vor unseren Klassikern verdienen; man ist vielleicht sogar zweifelhaft, ob beim Unterrichte neben geistlichen Gesängen, die nicht bloß im Mittelalter,[2] sondern bis zu PESTALOZZIS Zeit herab in der Schule ausschließlich gelehrt und geübt wurden, weltliche oder gar lustige Lieder zuzulassen sind, ob sich überhaupt das Lernen an andere als biblische und specifisch christliche Stoffe anschließen darf.[3]

[1] Im 3. Buche des Emil. [2] RUHKOPF, l. c. S. 142.

[3] Um dieses Bedenkens willen fanden auch nach der Erneuerung der Altertumsstudien die Klassiker so langsamen Eingang in die Schulen (RUHKOPF, l. c. S. 139, 242, 255), und sie werden bekanntlich von VINCENT DE BEAUVAIS an bis auf den heutigen Tag von manchen Seiten her, wo man den Erziehungszweck fest im Auge behält, angefeindet. Die Reformatoren freilich erkannten unbefangen ihren Wert von Anfang an (RUHKOPF, l. c. S. 313 f.).

Die meisten von diesen Meinungen sind allerdings, wenn nicht früher, schon seit den pädagogischen Bewegungen des vorigen Jahrhundertes bekämpft worden, ohne daß sie jedoch ihre Macht gänzlich verloren hätten. Andere haben freilich gerade in jenen Bewegungen eine Stütze gefunden; denn CAMPE selbst, der fruchtbarste Schriftsteller des Philanthropinismus, war es, der sogar die spannende Geschichte von Robinson mit moralischen und anderen Reflexionen durchflochten hat,[1] Herr von ROCHOW verfaßte als encyklopädisches Lesebuch für seine Schulen den „Kinderfreund", wie BASEDOW sein „Elementarwerk" samt seiner *chrestomathia philanthropica* und GEDICKE seine griechische Chrestomathie,[2] vor PESTALOZZI wurde die Naturkunde fast nur aus Büchern gelehrt und gelernt, und die moralisierenden, reflektierenden Lieder, die seit dem Ende des 17. Jahrhundertes schon das echte volkstümliche Kirchenlied verdrängt hatten, drangen gerade mit den pädagogischen Reformen des vorigen Jahrhundertes in die Schule ein, z. B. durch das MILDHEIMsche Liederbuch des Philantropen BECKER. Jene Ansichten, die den Unterricht in zu enge Grenzen einschließen, tragen auch einen großen Teil der Schuld, daß diejenige Kleinkinderschule (Kindergarten), welche nicht bloß ein Institut der Regierung zur Pflege, Beschäftigung und Bewahrung von Kindern jenseit des Säuglingsalters, sondern eine Bildungsanstalt, eine Vorbereitungsanstalt für die Elementarschule ist,[3] und welche die häusliche Er-

[1] Die Reflexionen sollen nicht etwa überhaupt gar nicht angestellt werden. Sie sollen nur nicht gelesen und nicht bloß erzählt werden, um nicht langweilig zu werden, und um ihren Einfluß auf Gesinnung und Charakter nicht gerade dadurch einzubüßen, daß sie bloß gedächtnismäßig angeeignet und nicht durch freies verstandesmäßiges Urteilen gefunden werden. Sie müssen der Erzählung analytisch vorausgehen und durch synthetische Bearbeitung des Unterrichtsstoffes nachfolgen, und die Resultate davon müssen aus der Persönlichkeit des Zöglinges selbst heraus in die Erzählung hineingewebt werden — ganz ebenso wie bei allen Erzählungen von den ersten Kinderversen und Kindersprüchen, von den Fabeln und Märchen an, bei aller Lektüre, bei aller Geschichte.

[2] In der Gattung der encyklopädischen Lesebücher und Chrestomathien haben wir seitdem für alle Arten von Schulen die vortrefflichsten Bücher erhalten, denen nichts als die allgemeine pädagogische Berechtigung zu fehlen scheint, s. § 6 und § 12.

[3] Hier gilt der Grundsatz: obgleich Gewöhnung zu äußerem Gehorsam, zu Ordnung in der Zeit und in der Haltung die notwendige Grundlage für Bildung und Sittlichkeit ist, so verbietet doch der Erziehungszweck, die Kinder bloß zu beschäftigen und ihre Zeit auszufüllen, wenn man sie durch die Beschäftigung zugleich bilden kann, und weder Eltern und Lehrer können das aus Rücksicht auf die eigene Bequemlichkeit thun, ohne sich am Seelenheil der Kinder zu versündigen.

ziehung nicht zu ersetzen sucht (denn diese ist an sich das schlechthin Beste und allgemein Wünschenswerte), sondern nur die Eltern in ihren Pflichten unterstützen will, nämlich für die Zeit, wo sie sich der Erziehung nicht selbst widmen und durch Erziehungsgehilfen nicht vertreten lassen können,[1] ja welche allen Eltern die richtige Erfüllung ihrer Erziehungspflichten lehren soll — daß diese Schule noch jetzt um ihre Existenz kämpft, und bei weitem nicht überall, wo sie Bedürfnis ist, zur Benutzung frei steht, daß sie neben den anderen Schulen, von denen man das Maß für die Schule überhaupt hernimmt, und denen man gern selbst den Namen der Schule vorbehalten möchte, noch nicht vollberechtigt dasteht,[2] und daß sie ungeachtet des in ihr, wie in jeder Schule vorhandenen gemeinsamen Unterrichtes für die heranwachsende Jugend in den Organismus des Schulwesens für alle Stände nicht allgemein aufgenommen ist. Jene Ansichten sind überhaupt schuld daran, daß ein bis in das früheste Alter, in die Zeit der frischesten und dauerhaftesten Eindrücke, wie der größten Bildsamkeit, sogar in die Zeit vor dem Sprechen der Kinder zurückreichender Unterricht inmitten der Familie, die den sichersten Anfangspunkt der Jugendbildung gewährt, trotz der darauf gerichteten Anstrengungen PESTALOZZIS und FRÖBELS

---

[1] Solche Anstalten, die zuerst WOLKE allgemein empfahl, gab es vereinzelt schon vor FRÖBEL. Daß die Kleinkinderschulen wie andere Anstalten auch von bequemen und lieblosen Eltern benutzt werden, gereicht ihnen natürlich nicht zum Vorwurf. Solche Eltern pflegen allerdings die Kinder rücksichtslos von sich zu entfernen und von sich fernzuhalten, um sich freier bewegen zu können, wie auch Mietlinge unter den Lehrern die Kinder oft bloß beschäftigen, wo sie ihnen Bildung gewähren sollten. Jenem Egoismus der zur Erziehung Berufenen aber durch Hemmung der Kindergartenthätigkeit entgegenzuwirken, ist ein falsches Mittel. Er läßt sich bloß durch Anregung zu einem besseren Erziehungsgeiste bannen.

[2] Und doch geht durch sie dieselbe Scheidung von Gesinnungsunterricht, naturkundlichem Unterrichte, Formen- und Zeichenunterrichte, dieselbe Scheidung von analytischem, darstellendem und allgemein synthetischem Unterrichte, wiewohl diese hier in anderem Maßverhältnisse auftreten als späterhin. Die volkstümlichen Sprüche und Fabeln sind hier ebenso zu ordnen und zu bearbeiten wie aller Gesinnungsstoff der späteren Jahre, und ihnen ist gleichfalls aller übrige Unterricht unterzuordnen, auch alles Spiel und alle Beschäftigung, wie alles Brauchbare aus den synthetischen Reihenfolgen der FRÖBEL'schen Übungen. Der Zusammenhang und die einheitliche Methode der letzteren muß freilich aufgegeben werden. Am besten, wenn der Hauptinhalt des Kindergartens ein allgemein menschliches Besitztum der Kinderwelt ist, wie es die ursprünglichen Fabeln sind und wie unsere gewöhnlichsten Kinderspiele schon im Altertume vorkommen. Der poetische Inhalt des „deutschen Kinderbuches“ von SIMROCK u. a. muß in unserer Kinderwelt neues Leben gewinnen.

und, trotz der Mahnungen von Comenius, noch immer wenig Beifall findet, und daß man sogar hier und da den Anfang des schulpflichtigen Alters, den unsere Elementarschule nimmt, weiter hinauszurücken sucht, etwa bis zu der Zeit, wo das kindliche Gehirn eine festere Konsistenz gewonnen hat, besonders weil man das Lernen nur als Arbeit und Anstrengung und vielleicht fast nur als eine den Kindern widerstrebende kennt oder denkt, oder weil man das beim gewöhnlichen Schulunterrichte herrschende Übergewicht der Formen und Zeichen über die Sachen, wie die vulgäre Nichtbefriedigung der unaufgebbarsten Bedingungen körperlichen Wohlbefindens als schlechthin unvermeidliche Mißstände betrachtet, und weil man überhaupt nicht an die Möglichkeit einer solchen Schuleinrichtung glaubt, welche den kindlichen Geist nicht mehr in Anspruch nimmt als die geistige Thätigkeit außerhalb der Schulzeit. Allerdings verraten die angeführten Meinungen durchgehends einen gewissen Respekt, den man vor der Schule hat. Wenn nicht der Unterricht überhaupt, so soll wenigstens der Schulunterricht eine mehr ehrwürdige, feierliche Gestalt annehmen, als ihm die Neuerungen überall lassen möchten. Die Kinder sollen durchaus in einer Weise beschäftigt werden, die sich von ihrem gewöhnlichen Leben stärker abhebt. Indes hat jener Respekt, so förderlich er auch in manchem Betracht dem Lehrer sein mag, doch an sich keinen Wert, weil er auf der falschen Voraussetzung eines zu engen Unterrichtsbegriffes beruht.

Wir werden den vollen Umfang des Unterrichtes umspannen, wenn wir mit der allgemeinen Bestimmung der Erziehung, daß sie eine absichtliche und planmäßige Thätigkeit sein muß, das andere Merkmal, daß der Unterricht nicht bloß beschäftigen, sondern einen höheren Grad von Bildung bereiten soll, zusammenfassen. Unterricht in pädagogischem Sinne ist demnach alles, was nur dem Zöglinge für seine höhere Bildung absichtlich und planmäßig zur Auffassung und Betrachtung dargeboten wird, so daß er es sich aneignen kann. Es ist jede absichtliche und planmäßige Mitteilung, Kombination und Zergliederung, Zurechtlegung und Verarbeitung von Vorstellungen zum Zwecke der höheren Bildung, wobei das Mitteilen und Aufnehmen, wie sich von selbst versteht, so geschieht, daß der Zögling die Vorstellungen, welche den vom Lehrer dargebotenen entsprechen, auf Veranlassung des Unterrichtes in sich erzeugt; denn eine andere Art des Mitteilens und Aufnehmens von Vorstellungen giebt es nicht. Mit jenem Begriffe fallen aber alle Beschränkungen hinweg, welche Vorurteil oder unvollkommene Er-

fahrung oder der Schlendrian mit dem Unterrichte verknüpft haben. Der Unterricht kann an jeglichem Orte stattfinden, er ist nicht an eine Zeitdauer oder eine bestimmte Lage des Zöglinges gebunden, die nicht durch die zu erregende geistige Thätigkeit selbst bestimmt wird. Eine Lehrstunde ist daher jede Zeit, wo der Lehrer ernst und planmäßig mit dem Zöglinge beschäftigt ist, um ihn zu bilden, und jeder, der das thut, ist ein Lehrer. Der Unterricht fordert auch nicht bloß Beschäftigungen mit Wissenschaften und Ubungen, die sich daran anschließen, und die Wechselwirkung zwischen Lehrer und Zögling muss nicht gerade durch Zeichen vermittelt werden. Spiele, zum wenigsten ernsthafte Spiele, Gespräche, Unterhaltungen mit den Kindern über wirkliche Gegenstände der Natur und Menschenwelt oder über Bilder, unterhaltende Erzählungen[1] können gleichfalls einen Unterricht gewähren, und die Kinder können aus Stoffen lernen, welche nicht direkt zum höchsten Zwecke der Erziehung hinführen. Die Art der Beschäftigung und der Weg, auf dem sie zustandekommt, ist überhaupt für den Unterricht unwesentlich, wenn im übrigen dem Begriffe desselben entsprochen wird. Nur daß die mündliche Mitteilung und das Gespräch für die erste Zeit des Unterrichtes, auch des Elementarunterrichtes weit angemessener sind als das Lernen durch das Medium der toten Zeichen, die bloß, soweit sie überhaupt zweckmäßig sind, zur Fixierung des schon verdeutlichten Gedankens dienen müssen, z. B. beim Kopflautieren durch willkürliche, wenn auch den wirklichen Buchstaben nachgebildete Zeichen, beim Zeichnen durch Nachbilden des schon durchgesprochenen, zerlegten Bildes von einem Gegenstande, beim Singen durch Legen der schon zum Singen eingeübten Intervalle. Aber noch mehr. Der Unterrichtsbegriff ist soweit, daß sogar die Regierung ein Teil des Unterrichtes sein kann.

Die Regierung ist nämlich dann zugleich Unterricht, wenn sie so geübt wird, daß der Zögling sie nicht bloß als eine Hemmung empfindet, sondern ihm dadurch auch das Muster eines charakterfesten Willens, der auf Ordnung hält, vor Augen tritt. Ja der Anblick eines solchen Musters wirkt vielmehr als das bloße Hemmen der Unart. Denn hier kann es leicht geschehen, daß die in der Tiefe des Gemütes ruhende Neigung, die Unarten zu begehen, durch die zum großen Teil rein äußerlichen und ein Begehren nur von der Oberfläche verdrängenden Regierungsmaßregeln nicht berührt wird, zumal die Regierung, welche überhaupt einen bildenden Ein-

[1] Sie wurden schon von Griechen und Römern nicht verschmäht.

fluß auf den Zögling nicht beabsichtigt, durchaus nicht darauf ausgeht, die Neigung zu verbessern. Die Neigung kann also fortbestehen. Ja die Phantasie des Zöglinges kann den Gegenstand des Begehrens, worin seine Neigung ihren Sitz hat, fortwährend mit den glänzendsten Farben ausschmücken, und das ist noch viel schlimmer als das fortgesetzte Begehen der Unarten selbst. Denn das Begehren befriedigt sich dann um so gewisser im Verborgenen, und mit verstärkter Gewalt, weil durch die Phantasie die Vorstellungen, aus denen das Begehren entspringt, höher ins Bewußtsein gehoben werden. Das Begehren tritt wenigstens, wenn die Phantasie lange bei dem Gedanken an die Unarten verweilt hat, um so gewisser da mit verstärkter Gewalt ein, wo der Zögling zugestandenermaßen die Freiheit besitzt, das, was er wünscht und als wünschenswert sich ausgemalt hat, zur Ausführung zu bringen. Ganz anders ist es, wenn der Erzieher den Zögling durch die Regierung zugleich unterrichtet. Er läßt hier den Zögling erkennen, oder doch fühlen, daß in Verhältnissen, wo eine gemeinsame Thätigkeit oder eine Thätigkeit mehrerer neben einander ohne Anstoß verlaufen soll, eine feste Ordnung eine Notwendigkeit ist. Ja er läßt den Zögling, z. B. beim Befehlen, beim Drohen, beim Strafen, den Widerwillen beobachten, den er gegen eine Störung der Ordnung, und den sittlichen Abscheu, den er gegen bestimmte Arten des Unfuges empfindet, oder doch den eigentümlichen Ausdruck beschämender Befremdung, in die er durch den Urheber der Unordnung versetzt wird. Und ein solcher Unterricht findet um so leichter statt, wenn der Erzieher in Autorität oder Liebe bei dem Zöglinge steht. Dieser muss dann die Ordnung oder Unordnung ebenso ansehen, er muss darüber ebenso denken wie der Erzieher, weil er, durch die Allgewalt der Liebe oder der Autorität in dessen Ansicht oder Gemütsstimmung versetzt, sie mit den Augen des Erziehers betrachtet. Der Gedanke aber von der Verwerflichkeit der Unordnung und der Notwendigkeit der Ordnung wird nun im Innern des Zöglinges selbst zu einer Macht, die sich wider seine Neigung zur Unordnung erhebt und ihr widersteht. Diese Macht braucht alsdann nur durch wiederholte Erzeugung desselben Gedankens hinreichend verstärkt zu werden, damit sie den Sieg über die Neigung davontrage und dieselbe überwinde. Es ist offenbar der vortrefflichste Unterricht, der sich nur denken läßt. Man sieht aber zugleich ein, daß er nicht gebunden ist an eine vom Zöglinge vorher begangene Unordnung. Denn jener Gedanke, wie notwendig die Ordnung und daß die Unordnung zu mißbilligen sei, kann auf mannigfach andere Weise ebenso gut

erzeugt werden. Der Erzieher kann ja auch sonst in seinem Auftreten, in seinen Handlungen seinen Sinn für Ordnung, seinen Fleiß, seine von Pedanterie freie Pünktlichkeit in deutlichen Zügen durchscheinen lassen, und die Anschauung davon kann gleichfalls eine dessen Inneres gestaltende Kraft gewinnen.

Dazu kommt, selbst über die Ordnungsliebe des Erziehers hinaus kann sein Vorbild dem Zöglinge zum Unterrichte dienen. Seine ganze Art, zu denken und zu handeln, alle Bewegungen seines Gefühles, der Gesamteindruck seines Innern können die Ansicht des Zöglings bestimmen, und dessen Empfindung zur Einstimmung aufregen, soweit sie ihm erkennbar sind; sie können bildend für den Zögling und ein lehrreicher Unterricht für ihn werden, wie alle anderen Beispiele des Lebens, die ihm absichtlich vorgeführt werden. Die ganze Persönlichkeit des Lehrers kann so der fruchtbarste Lehrgegenstand sein, worin eine unberechenbare erziehende Kraft liegt. Sein Widerwille gegen jede Gemeinheit und Sünde, seine Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit, seine Gewissenhaftigkeit und Milde, seine Demut und sein Gottvertrauen, sein Durchdrungensein vom Geiste Christi, das Wohlwollen, mit dem er auf jede einigermaßen begründete Bemerkung eingeht und jedes Talent mit sichtbarer Freude anerkennt, seine Vereinigung des weltlichen Wissens mit sittlich-religiösen Gedanken, seine Begeisterung für die idealen Zwecke der Gesellschaft wie seine Unterwürfigkeit unter die gesellschaftlichen Naturgesetze, kurz alle zu einem sittlich-religiösen Charakter gehörenden Züge, die in der Persönlichkeit des Lehrers deutlich hervortreten, — sie können in derselben Weise wie sein Ordnungssinn die allerwichtigsten Vorstellungen in das kindliche Gemüt werfen, die zugleich fähig sind, eine zündende, Gleiches zeugende, Macht darin auszuüben. Seine ganze Haltung, seine Erscheinung, sein Blick und Ausdruck, die gesamte Darstellung seines Innern können in gleicher Weise dazu beitragen, daß das Böse wie das Gute dem Zöglinge im rechten Lichte erscheint, und jenes einen abstoßenden, dieses einen anziehenden, gewinnenden Eindruck auf ihn hervorbringt, wodurch die Ausbildung einer moralischen Denkart und Willensentschlossenheit in ihm befördert wird. Alles das hat wohl den größten Einfluß auf die frühere Jugend, weil in ihr noch weniger widerstrebende Kräfte vorhanden sind, und je jünger deshalb ein Knabe ist, um so mehr bildet er sich an der Person des Erziehers heran, um ein ganzer Mann zu werden. Aber ein Unterricht durch lebendiges Beispiel wirkt überhaupt wegen seiner eindringlichen Anschaulichkeit immer stärker und anhaltender als ein

moralisches Lehren durch Worte und Begriffe, und die Lebensgeschichte manches Lehrers, der durch sein Beispiel seinem Zöglinge voranleuchtete, wie die Jugendgeschichte vieler trefflicher Männer, die einen solchen Lehrer hatten, liefert hierfür Belege. Und wenn es die Vorsehung für notwendig erachtet hat, daß der ganzen Menschheit ein konkretes Tugendideal vorleuchte, wie viel notwendiger muß es sein, daß dem Alter der Kindheit und Jugend jede Tugend persönlich erscheine! Bei ihr muß am meisten die Begeisterung für die Ideale der Geistesschönheit und Tugend verschmolzen sein mit der hingebenden Liebe und Pietät gegen den, in welchem diese Ideale für sie verkörpert sind. Der Erzieher muß sich jedoch dessen bewußt sein, daß er durch sein persönliches Wesen und Thun eine Wirkung auf den Zögling hervorbringt, wenn sie zu seinem Unterrichte gehören soll, er muß sie eingerechnet haben in seinen Unterrichtsplan, und fortwährend sein Benehmen und Handeln danach einrichten, freilich ohne daß es darum erkünstelt und erheuchelt sein darf, ohne daß es also darum aufhören darf, durchaus natürlich, lauter und wahr zu sein. Nicht als ob die absichtslosen Einflüsse, die teils der Erziehung vorangehen, teils fortwährend neben ihr hergehen, und besonders auch diejenigen, welche von der Persönlichkeit des Lehrers selbst ausfließen, wertlos wären. Sie haben ja schon für die Regierung eine große Bedeutung, wenn sie dazu beitragen, die Richtung des Zöglinges zu bestimmen, welche die Gesellschaft verlangt, und sie können auch eine Grundlage oder wenigstens ein Anknüpfungspunkt für den Unterricht werden, indem sie demselben wie alle anderen Resultate, die aus der Erfahrung und dem Umgange des Zöglinges hervorgehen, den Boden bereiten oder den Zugang in dessen Gedankenkreis eröffnen. Die absichtslosen Einflüsse auf den Zögling sind also gewiß nicht ohne Wert für die Erziehung, aber sie erziehen doch nicht selbst, und namentlich das Beispiel, das vom Erzieher aufgestellt wird, muss, um ein Teil des Unterrichtes zu sein, mit Absicht von ihm aufgestellt werden, weil das Merkmal der Absichtlichkeit für alle Erziehung wesentlich und ohne dasselbe keine Erziehung möglich ist.

Übrigens hat das Beispiel des Lehrers nicht bloß durch seinen Einfluß auf die Gesinnung des Zöglinges eine große Bedeutung, sondern auch bei aller intellektuellen Thätigkeit und bei allen Übungen und Fertigkeiten hat nichts einen solchen Einfluß, als wenn der Lehrer etwas vormacht und darin mit seinem Beispiele vorangeht. Das giebt dem Zöglinge den stärksten Anreiz zum Nachfolgen und Nachmachen. So wirkt das Beispiel, das die Eltern, der

Lehrer durch richtiges Sprechen geben, und das der Zögling nachahmt, mehr als jede Verbesserung des falsch und ungenau Gesprochenen. Das ist schon bei einzelnen Worten und Silben der Fall, die vorgesprochen werden und die der Schüler nachspricht, es zeigt sich noch mehr, wenn bei allem Unterrichte stets vollkommen rein und dem Gegenstande angemessen, besonders auch, wenn so im Zusammenhange gesprochen wird;[1] und wenn die Schüler beim Singen ein Intervall zu tief genommen haben, so helfen alle Aufforderungen, höher zu singen, nicht soviel als Vorsingen oder Vorspielen. Wie wunderbar schnell lernen auch die Kinder auf der Gehörstufe des Gesanges, wenn der Lehrer ihnen von dem Texte nach seiner analytisch-synthetischen Durcharbeitung die einzelnen Strophen vorspricht, oder durch einen rascher auffassenden Schüler den übrigen vorsprechen läßt, bis sie denselben samt seiner Gliederung nach Reihen innehaben, und wenn er ihnen dann die Melodie vorspielt, oder mit dem Texte zusammen vorsingt![2] Welch eine günstige Wirkung hat eine gute Handschrift des Lehrers oder wenigstens ein für schöne Schriftformen empfänglicher Sinn, und wieviel mehr lernen die Schüler dadurch, daß sie den Lehrer selbst, bevor er durch einen von ihnen vertreten werden kann, in ihrer Gegenwart, etwa an der Schultafel beim Zergliedern des Gegenstandes, zeichnen sehen, wieviel mehr lernen sie dadurch, wenn sie die Figuren des mathematischen, physikalischen Unterrichtes durch die Hand des Lehrers successive an der Wandtafel entstehen sehen, als wenn ihnen bloß Gezeichnetes oder eine Abbildung vorgelegt wird! Es läßt sich auch niemals mit Sicherheit darauf rechnen, daß die Zöglinge hinreichende Übung im Erzählen und Beschreiben gewinnen, wenn der Lehrer ihnen hierin nicht mit seinem eigenen Beispiele vorangeht. Das lebendige Wort des Lehrers ist für sie immer viel wirkungsvoller als das Lernen aus Büchern, aus denen sie nicht die Person des Verfassers vernehmen können, besonders bei allen Gegenständen, die, wie Erzählungen, Beschreibungen von Entferntem,

[1] So wirkt aller Unterricht sprachbildend.

[2] Nach Jahrbuch f. w. P. 1881, S. 80 f. und Erläuterungen dazu S. 25 f. Freilich darf schon auf der Elementarstufe nicht versäumt werden, an der senkrechten Reihe der Spektrumsfarben, nachdem diese in Bezug auf das Folgen, Vorausgehen und Dazwischenliegen der Farben zergliedert ist, nachzuweisen, wie die einzelnen Tonreihen steigen und fallen, und wie Töne übersprungen werden, und ebensowenig später, bis die Noten eintreten, die Tonreihen selbst durch farbige Klötzchen legen oder zur Abwechselung durch Farbenstifte diese nachmalen zu lassen, wobei die in den Intervallen liegenden Töne kleiner dargestellt werden.

Entlegenem, ihre Phantasie sehr in Anspruch nehmen. Im höchsten Grade fesselt sie an den Lehrgegenstand das eigene lebendige Interesse des Lehrers für denselben, seine eigene Wärme und Begeisterung dafür. Im höchsten Grade regt sie zu Anstrengungen an die eigene angestrengte Thätigkeit des Lehrers, namentlich auch bei Specialstudien und Privatbeschäftigungen, und wenn sie bei irgend einer ihnen noch nicht hinreichend geläufigen Fertigkeit zuviel Zeit brauchen, um ein Resultat zustandezubringen, so ist es am besten, er zeigt ihnen thatsächlich, daß man es in kürzester Zeit erreichen kann. Das wichtigste endlich ist das Beispiel einer vollkommen konzentrierten Versenkung in den Lehrgegenstand, in das Lesen und Schreiben, das Denken und Überlegen, in Gebet und Andacht, und das Beispiel eines solchen richtigen und angemessenen Verfahrens, in dem sich zugleich die Persönlichkeit des Lehrers ausspricht. Nichts kann wirksamer, nichts belebender bei allem Unterrichte sein, als wenn der Zögling beobachtet, wie der Lehrer mit voller Sammlung sich in die Sache vertieft und ohne eine Spur von Zerstreuung durch fremdartige Gedanken und Empfindungen ganz bei ihr ist, wie er sie mit voller Hingebung ergreift und auffaßt, sie behandelt und darstellt, wie er sich bemüht, sie schon im ersten Augenblicke vollständig und richtig zu fassen, sie reinlich und sauber aufzunehmen, und was er nur mit ihr vorzunehmen hat, nicht bloß mit sicher abgemessenem Schritte, sondern auch so vollbringt, daß die Lernenden fühlen, es sei ihm das eine wahre Herzensangelegenheit, und es spreche sich dabei seine volle, tiefgewurzelte Überzeugung aus,[1] wie er sie mit verwandten Gegenständen in Verbindung zu bringen und anderes darauf zu bauen oder daraus abzuleiten weiß, weil sie im Mittelpunkte seines

[1] Das ist offenbar am notwendigsten, wo der objektiven Wahrheit leicht Zweifel entgegentreten. Daher muß die biblische Geschichte, obgleich sie schon von Abraham an bei dem Unterrichte aus Gelesenem zu schöpfen ist, es müssen alle Gegenstände des Glaubens frei besprochen werden, und zwar aus einem Gemüte heraus, dem selbst der Glaube an die objektive Wahrheit nicht fehlt und zugleich ein solches Wissen zu Gebote steht, das die Stütze des Glaubens werden kann. Wer selbst zweifelt, darf die Lehre auch nicht als eine objektiv gegebene mitteilen, damit in dem Zöglinge nicht der Verdacht der Unwahrheit gerade dadurch entsteht, weil er die volle, innige Überzeugung des Lehrers, die als die stärkste pädagogische Kraft auf seine eigene Überzeugung wirkt, dabei vermißt, und Heuchelei und Lüge, also auch eine dem Unterrichte durch die Persönlichkeit ganz unangemessene Wirkung dabei kaum zu vermeiden ist. Weil aber der Unterricht durch die Persönlichkeit besonders für die Religion wichtig ist, so ist die Familie, in der die Person nach allen Seiten am deutlichsten hervortritt, vornehmlich der Boden für religiöse Bildung.

Gedankenkreises steht, wie er nicht bloß äußerlich mit ihr beschäftigt ist und wie sie nicht bloß in einen einzelnen, abgetrennten Teil seines Geistes eingreift, wie sie vielmehr seine ganze Seele einnimmt und erfüllt, und wie er mit seiner ungeteilten Persönlichkeit dabei beteiligt ist. Man muß es selbst empfunden haben, was das für eine Wirkung hervorbringt, um die Bedeutung davon ganz zu ermessen. Es liegt darin ohne Zweifel die Vollendung jedes guten Unterrichtes, wenn man gleich durchaus nicht annehmen darf, auf die persönliche Wirksamkeit des Lehrers komme alles in der Art an, und durch sie könnten alle Schäden unseres Schulwesens in der Art gehoben werden, daß namentlich Methode, innere Gestaltung des Unterrichtes dagegen wenig ins Gewicht fielen. Auf den Universitäten herrschte früher auch die Sitte, daß sich die Studierenden vorgugsweise an Docenten anschlossen, welche als Muster wissenschaftlicher Vertiefung gelten konnten, und deren ganze Persönlichkeit von ihren wissenschaftlichen Bestrebungen durchdrungen war, ja daß sie deren Vorlesungen besuchten, wenngleich dieselben nicht immer zu ihrem Berufsfache gehörten und für sie keinen speciellen Wert hatten; denn sie fühlten wohl, wiesehr sie schon durch den Zauber, den die freie Äußerung der Persönlichkeit ausübte, und durch das Beispiel voller Hingebung an den Lehrgegenstand, das der Lehrer gab, gefördert wurden. Seitdem aber die Universitäten fast nur als Fachschulen angesehen werden, seitdem der Druck der Staatsexamina den wissenschaftlichen Geist mehr und mehr verdrängt, und der Grundsatz gilt, daß die Vorlesungen nur die Resultate der bisherigen Wissenschaft zu überliefern haben, seitdem treten natürlich diejenigen Vorlesungen, welche die Wissenschaft selbst zugleich weiterführen, und in denen durch die Beschaffenheit des Lehrvortrages Anleitung zur Behandlung wissenschaftlicher Aufgaben gegeben wird, hinter anderen zurück, welche dem obigen Grundsatze gemäß die Ergebnisse der bisherigen Wissenschaft encyklopädisch mitteilen, und ein bequemes, womöglich ausreichendes Material für nicht weiter studierende künftige Praktiker darbieten, dessen Inhalt aber ein strebsamer Kopf weit besser aus Büchern entlehnen würde; seitdem hält man es auch viel weniger für notwendig, daß man in einer Vorlesung zugleich das Studieren, das Denken und Forschen praktisch lerne, und jene alte akademische Sitte, welcher die richtige Wertschätzung eines vollendet guten Unterrichtes zu Grunde lag, verliert sich immer mehr.

Überschaut man nun von hier aus noch einmal den weiten Umfang des erziehenden Unterrichtes, so darf man wohl behaupten,

daß eine Schule, die erziehen soll, nicht ihre Schuldigkeit thut, wenn sie sich darauf beschränkt, daß sie bloß durch die Wissenschaften, die sie lehrt, zu erziehen, und nur die bildende Kraft, die in diesen eingeschlossen ist, für die Erziehung zu benutzen sucht. Sie muß auch in jeder anderen Weise, in welcher sich durch den Unterricht erziehen läßt, thun, was sie nur vermag. Freilich muß man auf der anderen Seite auch anerkennen, daß keine Schule den ganzen Umfang der unterrichtlichen Erziehungsmittel, die ganze Summe von Unterrichtskräften, welche einen Menschen zu bilden imstande sind, in ihrer Gewalt hat. Auf die Jugend hat außerhalb der Schule z. B. schon die Privatlektüre von Schriftstellern oder der Umgang mit Menschen, die ausdrücklich eine Einwirkung auf ihr Gemüt beabsichtigen, einen großen, sei es wohlthätigen, sei es verderblichen Einfluß, und nicht alle unterrichtlichen Erziehungsmittel, über welche die Familie verfügen kann, stehen auch der Schule zu Gebote, oder sie sind bei dieser wenigstens nicht von gleicher Stärke wie bei der Familie. Wie beschränkt muß ferner immer der Unterricht aller über die Vorbereitung zu den Elementen hinausliegenden Schulen in der freien Natur oder in der Mitte von Werkstätten menschlicher Thätigkeit und Kunst sein! Wiewenig läßt sich da, wo mehrere Zöglinge gleichzeitig beschäftigt werden, von einem peripathetischen Unterrichte oder nur von einem Unterrichte, der einen häufigen Wechsel des Platzes fordert, Gebrauch machen! Wie sehr hängt der Unterricht durch Spiele und unterhaltende Beschäftigungen, durch die Regierung und die Persönlichkeit des Lehrers, solange nicht besondere Veranstaltungen getroffen sind, von zufälligen Gelegenheiten, von begünstigenden Verhältnissen, besonders auch der Individualität, überhaupt von Bedingungen ab, die bei weitem nicht regelmäßig und gleichmäßig genug überall gegeben sind, um vorzugsweise das Gebäude des Schulunterrichtes zu tragen! Hieraus läßt sich schon abnehmen, daß keine Schule den Zögling ganz, und auch die Erziehungsschule ihn vielleicht nicht einmal in moralischer Hinsicht nur hauptsächlich bilden kann. Eine jede Schule hat immer bloß einen Teil des Unterrichtes, eine jede Erziehungsschule immer bloß einen Teil der allgemeinen Bildungsstoffe in ihrer Macht, und für die Erziehungsschulen, die von der Elementarschule an bis zur Universität hin liegen, sind das allerdings vorzugsweise die Wissenschaften, weil sich diese hier am meisten regelmäßig und planmäßig benutzen lassen, und weil ihre Wirkungen am vollständigsten in einen durchgreifenden Zusammenhang gebracht werden können. Die Wissenschaften treten also in jenen Schulen

unter den Bildungsmitteln für die Jugend am meisten hervor, und die Schulen sind vorzugsweise darauf angewiesen, durch die Überlieferung von Kenntnissen, die aus den Wissenschaften stammen,[1] zu erziehen. Wenn daher das von uns gerügte Vorurteil, daß der Unterricht durch die Vermittlung von Zeichen und in der Form strenger Arbeit vor sich gehen müsse, noch einigermaßen eine Entschuldigung zuläßt, so kann sie darin gefunden werden, daß jene Vermittlung und diese Form auf den Unterricht durch die Wissenschaften hinweist, welche in der That unter den zur Gestaltung des geistigen Wesens der Kinder dienenden Kräften in allen Erziehungsschulen von der Elementarschule an ein Übergewicht haben müssen. Daraus folgt nun freilich nicht, daß alles übrige geringzuschätzen und zu vernachlässigen, sondern nur, daß es mit den wissenschaftlichen Beschäftigungen in die engste Verbindung zu setzen sei, damit auch das Schwache durch seine Verbindung mit dem Starken einen größeren Einfluß gewinne. Und es folgt weiter, daß gerade dafür die Schule ganz besonders sorgfältige Veranstaltungen zu treffen habe. Da der Unterricht in der freien Natur und den Werkstätten menschlicher Thätigkeit und Kunst gewöhnlich so beschränkt und desultorisch bleibt, so sollte es der Schule wenigstens nicht an einem Garten, an einer Werkstätte, an einem gewissen wirtschaftlichen Haushalte fehlen. Damit Spiele und unterhaltende Beschäftigungen besser verwertet werden können, müssen für sie regelmäßige Stunden angesetzt werden, die in den Gesamtorganismus der Schule hineingehören. Es muß wenigstens ein Teil des Turnunterrichtes dafür verwendet werden. Es müssen musikalische, theatralische Aufführungen stattfinden nach dem Vorgange des Mittelalters und der Reformationszeit. Für die letzteren können schon Fabeln und Märchen den Stoff liefern. Die Volksfeste, die nationalen Erinnerungstage sind nach dem Beispiele der Griechen hereinzuziehen. Der Fortschritt des Kulturlebens, den die Jugend durch Erzählungen, Lektüre und Geschichte kennen lernt, ist in großen Zügen durch nachahmende Darstellungen vorzuführen. Damit endlich die Lehrerpersönlichkeit sicherer wirken könne, muß überhaupt ein reiches Schulleben in der Mitte des so erweiterten Schulkreises und auf Reisen der Lehrer mit ihren Schülern sich entfalten.

[1] Wir rechnen dahin natürlich auch den Unterricht in den Künsten, weil jede Kunst eine Theorie voraussetzt.

§ 6.

Der Unterricht im Verhältnisse zur Zucht im allgemeinen.

Wir haben soeben nachgewiesen, daß auf dem wissenschaftlichen Unterrichte die Kraft der Erziehungsschulen vorzugsweise beruht. Schon früher haben wir aber allen Unterricht vom pädagogischen Gebiete ausgeschlossen, der nicht erzieht, und von der Regierung aus, die nicht erziehen soll, sind wir zunächst zum Unterrichte übergegangen, um zur Erziehung zu gelangen. Hier fragt es sich nun, was für ein Recht wir haben, daß wir die Erziehung unmittelbar an den Unterricht anknüpfen, und ob die Art von Erziehung, welche uns hierbei vorschwebt, die Erziehung durch den Unterricht, überhaupt möglich ist.

Zuvörderst muß es auffallen, daß wir die Lehre vom Unterrichte der Lehre von der Zucht voranstellen, und diese als den zweiten, jene als den ersten Hauptteil der Erziehungswissenschaft betrachten. Die Zucht stimmt nämlich in ihrem Ziele mit dem Unterrichte völlig überein. Sie sucht ebenso, wie wir vom Unterrichte gesagt haben, dem Zöglinge eine höhere Bildung und dadurch einen absoluten Wert zu verschaffen, d. i. sie sucht gleichfalls den Willen des Zöglinges zu heben, diesen persönlich tüchtig zu machen, und seinem Verhalten und Geistesleben die Richtung auf Tugend und Glauben zu geben. Aber sie wirkt zu diesem Zwecke unmittelbar auf das Gemüt und den Willen des Zöglinges ein, während der Unterricht denselben Zweck nur mittelbar zu erreichen strebt. Denn der Unterricht bestimmt zunächst immer den Gedankenkreis der Jugend, indem er ihr einen Vorrat von Gedanken, ein Wissen mitteilt, und erst mittels des Wissens sucht er auf ihren Willen zu wirken. Eben deshalb aber, weil der Unterricht als mittelbare Erziehung die Jugend durch ihren Gedankenkreis, die Zucht dagegen sie unmittelbar durch Berührung ihres Empfindens und Wollens zu erziehen strebt, muß es vor genauerer Erwägung selbst demjenigen, der keinen Gegensatz zwischen Unterricht und Erziehung annimmt, auffallend erscheinen, daß die wissenschaftliche Pädagogik den Anfang der eigentlichen Erziehung mit dem Unterrichte macht, und man muß es für viel natürlicher halten, bei der Darstellung der Pädagogik, wie es gewöhnlich geschieht, die Zucht dem Unterrichte vorangehen zu lassen, da man doch nicht ohne Grund einen Umweg wählt, wo der gerade Weg zum Ziele

offensteht. In der That wäre es auch so, wie man im ersten Augenblicke geneigt ist anzunehmen, und man würde also der Zucht um ihrer unmittelbaren Bildung des Willens willen die erste Stelle im systematisch geordneten Zusammenhange der Erziehungsmaßregeln einzuräumen haben, die Hilfsmittel des nachfolgenden Unterrichtes dagegen bloß unterstützend hinzutreten lassen müssen zu der Wirksamkeit der Zucht, wenn in der Seele des Kindes ein selbständiges Begehrungs- und Willensvermögen vorhanden wäre, wie man sich wohl einbildet, mit anderen Worten, wenn es bei ihm unabhängig von seinem Vorstellen, wenn es außer und neben seinem Gedankenkreise oder außerhalb der Vorstellungsmassen, welche seinen Gedankenkreis bilden, und außerhalb des Wissens, welches darin eingeschlossen ist, ein Wollen gäbe. Aber das ist nicht der Fall.[1] Das Wollen hat vielmehr seinen Sitz im Gedankenkreise selbst, es wurzelt in den Vorstellungsmassen, welche sich in der Seele angehäuft haben, und wächst daraus hervor. Abgetrennt von den Vorstellungen und isoliert gedacht, ist ein Wille und eine Äußerung des Willens ein absolutes Nichts. Die Vorstellungen sind es gerade, aus denen sich die Willensäußerungen hervorbilden. Sie werden zu Willensäußerungen, wenn sie in bestimmte Zustände versetzt sind, wenn Bedingungen bei ihnen eintreten, von denen wir einiges schon in den Lehren von der Regierung kennen gelernt haben. Das Wollen ist folglich nur eine Modifikation, eine abgeänderte Form des Vorstellens, es ist ein Zustand, in welchen die Vorstellungen auf bestimmte Veranlassungen hineingeraten.[2] Weil man sonach nur durch das Vorstellen zum Wollen hindurchzudringen vermag, muß in der psychologischen Wissenschaft früher vom Vorstellen die Rede sein als vom Wollen, und aus dem gleichen Grunde muß in der pädagogischen Wissenschaft beim Durchdenken der eigentlichen Erziehungsmaßregeln die Lehre vom Unterrichte, die sogenannte pädagogische Didaktik, vorangestellt, dagegen der Lehre von der Zucht die zweite Stelle angewiesen werden.

Hiermit soll jedoch nicht gesagt sein, daß eine ebensolche scharfe Sonderung, wie sie in der pädagogischen Wissenschaft not-

---

[1] Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, §§ 128 f., und Psychologie als Wissenschaft etc., § 104; Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, §§ 147 und 148. II. Bd. S. 440 f.

[2] In Joh. 17, 3 involviert daher das Erkennen sogar das Wollen und das daraus hervorfließende Handeln. Umgekehrt hat allerdings der schon vorhandene Wille und das daraus hervorgehende Thun immer eine kräftigende und belebende Rückwirkung auf die Erkenntnis (Volkmann, l. c. S. 448.). Daraus darf jedoch nicht abgeleitet werden, daß der Wille dem Erkennen vorangehe.

wendig ist, auch bei der wirklichen Ausübung der Erziehung stattzufinden habe, und es soll insbesondere nicht behauptet werden, als ob auch in der Praxis der Erziehung, wie es in der Theorie geschehen muß, die Zucht erst auf den Unterricht folgen müsse, und nicht vor dem Abschlusse desselben eintreten dürfe. Es muß ja durchaus nicht das ganze Geistesleben eines Menschen durch den Unterricht begründet sein. Vor allem Unterrichte können schon Vorstellungen in seine Seele gekommen sein, und bevor der Unterricht an einem einzelnen Teile seines Geistes baut, kann ein anderer Teil desselben schon hinreichend mit Vorstellungen sich erfüllt haben. Diese Vorstellungen können auch bereits in Empfindungen und Willensregungen sich umgesetzt haben, so daß die Zucht unmittelbar darauf einzuwirken vermag. Sonach mag es immerhin bei der wirklichen Erziehung anders sein als im Systeme der Erziehung, dort mag die Zucht neben dem Unterrichte hergehen und mit ihm zusammenwirken, was in der Lehre von der Zucht genauer zu untersuchen sein wird.[1] Jedenfalls wird dadurch der vorher geführte Nachweis, daß in der Theorie die Lehre vom Unterrichte der Lehre von der Zucht vorangehen müsse, nicht umgestoßen;[2] denn auch die Empfindungen und Willensregungen, auf welche die Zucht neben dem Unterrichte einwirkt, können nicht anders als

---

[1] Am frühesten muß es in dem ursprünglichen Gedankenkreise des Kindes, in der Sphäre seiner Individualität geschehen.

[2] Unterricht und Zucht dürfen auch, trotz ihrer Verbindung in der Praxis, bei der theoretischen Betrachtung ebensowenig unter sich, als mit der Regierung zusammenfließen, wenn Klarheit der Begriffe und Sicherheit in den Wirkungen herrschen soll. Schon KANT (dessen sämtliche Werke, XI, S. 381, Ausgabe von ROSENKRANZ) unterschied in seiner ersten Periode, in der er noch Erziehung für möglich hielt, die negative Leitung der Freiheit, die positive Unterweisung des Verstandes und die Bildung der Vernunft und des Charakters durch Grundsätze. In den gewöhnlichen pädagogischen Darstellungen entspringt gerade daraus so viel Verworrenheit, daß bei einem pädagogischen Verhältnisse, das zu Unterricht, Zucht, Regierung eine Beziehung hat, die verschiedenen Seiten nicht gehörig unterschieden werden, ehe man sie vereinigt, und weiterhin daraus, daß die besonderen Gründe, welche von diesem oder jenem Teile des Unterrichtes, von diesem oder jenem Teile der Zucht u. s. w. ausgehen, nicht vor ihrer Zusammenfassung gesondert werden, indem man z. B. bei dem Unterrichte nicht besonders überlegt, was die Analyse, was die Synthese verlangt, welche Seite oder welche Bedingung des Interesses oder der Aufmerksamkeit in Betracht kommt, und bei der Zucht, ob eine Maßregel der Entstehung des Wollens, der Entstehung eines bloßen Grundsatzes, der Entstehung einer sittlichen Maxime dienen soll, ob es sich ums Entstehen oder um tiefes Einprägen der Maxime oder um Rückbeziehung derselben auf das eigene Ich handelt u. s. w.

aus Vorstellungen entstanden sein. Durch das letztere werden wir für die Praxis des erziehenden Unterrichtes daran erinnert, daß wir nicht früher auf einen Willen rechnen und uns nicht früher direkt an ihn wenden dürfen, als er sich aus den Vorstellungen heraus wirklich erzeugt hat. Das gewinnt vorzüglich dann an Bedeutung, wenn man hinzunimmt, daß die Zuversicht des Gelingens, die das Wollen vor dem Begehren auszeichnet, sich in jedem der Vorstellungs- und Thätigkeitskreise des Zöglinges besonders auszubilden hat; denn es giebt gar keinen anderen allgemeinen Willen als einen solchen, der aus Verschmelzung der ihm zu Grunde liegenden Vorstellungen und der logischen Durchbildung des Verschmolzenen entsteht. Man wird dann aber auch leicht bemerken, daß man beim Unterrichte gewöhnlich viel zu früh, statt der unterhaltenden Form sich zu bedienen, den Willen, den Vorsatz, den Entschluß im Zöglinge zu wecken und in Anspruch zu nehmen, ihm Anstrengungen, Entsagungen und Opfer zuzumuten und durch den Zwang des Forderns, Drohens, Strafens, auf dem Wege des Ermunterns, Zuredens, Tadelns, durch Vorstellungen über den Nutzen und die Anwendbarkeit des Lehrgegenstandes oder über seinen Zusammenhang mit dem künftigen Wohlsein des Lernenden, durch Verheißungen und Belohnungen ihn zu bestimmen sucht. Jene Zuversicht ist in der That im allgemeinen erst die Frucht eines reiferen Alters und einer höheren Bildungsstufe, und sie zeigt sich bei den Gegenständen des Unterrichtes immer verhältnismäßig spät. Es läßt sich wohl bei dem Erwachsenen innerhalb des ihm geläufigen Gedankenkreises zugleich ein mit einer vernünftigen Überlegung verbundener Wille und die Selbstbeherrschung, die darin liegt, samt der Freiheit des Handelns, die daraus folgt, mit einiger Sicherheit voraussetzen. Bei dem Erwachsenen ist auch die Größe dessen, was das Lernenwollen und Lernensollen, die absichtliche Aufmerksamkeit und Sammlung vermag, gewöhnlich nicht mehr ganz unbedeutend. Aber von dem Knaben darf man hierin nicht zuviel fordern. Er ist namentlich auch noch wenig geneigt, um ferner Zwecke willen zu handeln, und man darf nicht vergessen, daß selbst da, wo bei ihm die Zuversicht des Gelingens beim Arbeiten und Lernen, und die Kraft des freien Entschlusses und guten Willens in deutlichen Anzeichen hervortreten, sie doch anfangs nur noch ziemlich schwach sind, und große Lasten ihnen nicht auferlegt werden dürfen. Sonst geht man beim Unterrichte über die beim Zöglinge wirklich vorhandene Bildungsstufe hinaus, statt sich an sie anzuschließen, und sucht ihn von einem bloß gedachten

Punkte seines Geistes aus zu fördern. Es fragt sich nur, wann es bei ihm während des erziehenden Unterrichtes wirklich dahin gekommen ist, daß man anfangen darf, auf das Wollen des Zöglinges mit Sicherheit zu rechnen. Auf diese Frage werden wir bald zurückkommen, und wir werden später auch sehen, daß selbst bloße Anstrengungen und Kraftäußerungen, die der Zögling an den Tag legt, noch keine Gewähr für das Vorhandensein des rechten Wollens gewähren.

Wenn wir alsdann behaupten, daß das Wollen seine Wurzeln im Gedankenkreise hat, und daß das Wissen der Boden ist, aus dem es hervorgeht, so darf man das nicht so verstehen, als ob es unserer Meinung nach in dem einzelnen, was ein Mensch weiß und gelernt hat, oder in ungeordneten Massen seinen Grund und Ursprung habe, und auch nicht so, als ob es gar nichts Anderes sei als ein Vorstellen. Vielmehr ist das Wollen, was zunächst den letzten Punkt betrifft, obgleich nur ein Vorgang in der Sphäre dessen, was man weiß, doch eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art und ein neuer Anfangspunkt in der Entwickelung der Seelenthätigkeit. Denn das Wissen stellt man sich als einen toten, ruhenden und zugleich gleichgültigen Vorrat von Kenntnissen, d. i. von vollendeten, vollkommen klaren Vorstellungen vor. Aber wenn aus dem Wissen ein Wollen werden soll, das eine Wertschätzung des Gewollten und eine gewisse Regsamkeit in sich enthält, so darf es nicht ein solcher Vorrat bleiben, sondern zum bloßen Wissen muß noch zweierlei hinzukommen. Was man nämlich weiß und gelernt hat, muß erstlich auch empfunden werden, um ins Wollen übergehen zu können. Wie im Wollen selbst, so muß schon in dem zur Metamorphose ins Wollen bestimmten Wissen ein Vorziehen liegen, das mit dem Bewußtsein über den Umfang des Wissens verbunden ist. Es muß uns als Wissenden an dem Gegenstande des Wissens gelegen sein, es muß uns etwas darauf ankommen, wir müssen ihm einen Wert beilegen, und gern dabei verweilen, ja wir müssen warm dabei werden, während wir anderen Gegenständen mit Gleichgültigkeit nachfolgen oder gleichgültig daran vorübergehen. Das Vorziehen muß sich überdies auf den Lehrer und die Schule übertragen, wenn sie nicht zu starke Gegengewichte ausüben, so daß der Zögling ihnen freudig und vielleicht mit frohem Erwarten entgegeneilt. Es muß aber auch zweitens eine Bewegung, ein Weiterstreben, ein Streben nach Expansion in das Wissen hineinkommen, wenn daraus ein Wollen entspringen soll; denn dieses selbst ist nicht wie das Gefühl ein ruhender, sondern

ein bewegter Zustand des Empfindens.[1] Der Wissende muß, wenn sein Wissen auf seinen Willen Einfluß haben soll, das Gewußte festzuhalten und zu erweitern oder zu verbessern suchen, er muß seinen Wert nicht bloß kennen, sondern auch zur Geltung zu bringen sich bemühen. Kurz, mit dem Wissen muß eine Bewegung im Umkreise des Gewußten, eine Regsamkeit des Weiterstrebens verbunden sein, eine Selbstthätigkeit, wie sie im bloßen Wissen nicht liegt, wie sie aber schon in den häufigen Fragen hervortritt, welche die Kinder mindestens im 6. oder 7. Jahre aufzuwerfen pflegen, und wie sie da wirksam ist, wo die Zöglinge zur Thätigkeit nicht brauchen getrieben und gereizt zu werden, wo sie durch Fragen dem Unterrichte entgegenkommen, wo sie nicht bloß an den Tag legen, daß sie ohne eine fremdartige Rücksicht gern bei einem Gegenstande verweilen, sondern ihn auch aus reger Wißbegierde genauer erkennen und tiefer darin eindringen wollen, wo sie eine ihnen in der Schule liebgewordene Übung, eine erlernte Beschäftigungsweise, ein angefangenes Studium, eine bei dem öffentlichen Unterrichte nicht vollendete Lektüre ohne Nebenzweck auf eigene Hand weiter fortsetzen, und die dazu gebotene Gelegenheit benutzen, um mehr Licht, mehr Gewandtheit zu erlangen, wo sie sich, vielleicht wetteifernd mit anderen, um der Sache willen in den Besitz neuer und besserer Hilfsmittel zu setzen suchen, wo sie aus innerem Triebe von einem ihnen Bekannten aus zur Erkenntnis, zum Erforschen, zum Versuchen von Verwandtem fortgeführt werden, und diesem auf allen Spuren und in unbestimmte Weite hinaus nachgehen und nachspüren, wo sie bereit sind, für den Gegenstand ihres uneigennützigen Strebens auch ein Opfer zu bringen, selbst ein Geldopfer, z. B. bei Gründung oder Erweiterung der eigenen oder allgemeinen Schülerbibliothek, wo sie nicht bloß das Vorgetragene als etwas Wichtiges und Wertvolles aus freien Stücken anderen mitteilen, sondern auch sich selbst Aufgaben zum Lernen und Arbeiten stellen, wo der Eifer für ein Studium auch über die Zeit des Examens hinaus sich lebendig erweist, wo er auch im Gedränge der Geschäfte nicht erkaltet und wenigstens in Erholungsstunden sich zu befriedigen sucht. Fassen wir nun diese nähere Bestimmung des Wissens, daß es da, wo es sich in das Wollen verwandeln soll, in einer Bewegung des Weiterstrebens begriffen sein muß, mit der anderen, daß das Gewußte auch vorgezogen

[1] Empfindung wird hier im populären, also in einem allgemeineren Sinne als in der Beschränkung auf die Perception von Nervenreizen gebraucht.

werden muß, zusammen, so können wir sagen: das Wissen, welches auf das Wollen einwirken soll, muß zugleich mit der Lebhaftigkeit des Interesse aufgefaßt werden; denn im Begriffe des Interesse lassen sich jene näheren Bestimmungen leicht wiedererkennen, und sie sind als Grundbestimmungen des Interesse zu betrachten. Wenn daher der Unterricht den Zögling bloß in Reihen von Kenntnissen sich versenken läßt, wenn er nicht auf das Erwachen eines Interesse an den Gegenständen der Erkenntnis bei dem Zöglinge hinarbeitet, wenn also zum Lernen nicht eine entsprechende Wertschätzung für das Gelernte und Selbstthätigkeit bei dem Lernenden hinzukommt, so wird dieser durch den Unterricht nicht erzogen: denn aus dem durch den Unterricht erzeugten Gedankenkreise entsteht dann überhaupt kein Wollen, und folglich auch nicht ein solches, das zur Tugend und zum Glauben sich erhebt. Wie man aber sieht, muß zum Wissen und Lernen, damit es erziehe, gerade das hinzukommen, was der gewöhnliche Unterricht allzuhäufig versäumt, und die alten Schulen, namentlich auch die alten lateinischen Schulen gerieten hier in einen starken Widerspruch mit sich selbst. Sie wollten durchgängig erziehen im vollen Sinne des Wortes. Aber Freudigkeit des Thuns, Lust am Lernen wie am Gelernten und Selbstthätigkeit bei dem Zöglinge zu erwecken, daran dachten sie wenig. Statt dessen suchten sie sogleich auf den Willen des Zöglinges einzuwirken. Solange aber das Interesse, welches den Übergang zum Wollen bildet, nicht in deutlichen Anzeichen bei dem Zöglinge hervorgetreten ist, sei es innerhalb der Vorstellungsmasse, die dem einzelnen Unterrichtsgegenstande entspricht, sei es als eine formale Eigenschaft überhaupt, solange darf man hinsichtlich des betreffenden Unterrichtsgegenstandes nicht auf ein Wollen rechnen, geschweige auf ein sittliches, also auf ein solches Wollen, das schon bestimmten Wertschätzungen unterworfen ist. Am schlimmsten, wenn mit den Kenntnissen, die angeeignet worden sind, gar kein Bewußtsein davon verbunden ist, und keine praktische Übung zur Verwertung der Kenntnisse und zur Ausbildung eines Könnens.[1] Dann fehlt der allererste Anfang für ein Weiterstreben innerhalb des Gewußten. Daher sagt schon Pestalozzi:[2] das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter macht, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten. Gerade darin besteht aber eine Erbkrankheit aller Erkenntnis und aller Erziehungsschulen,

[1] Z. B. Lehrsätze ohne Aufgaben, Sprachregeln ohne Übungssätze.
[2] In der Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

und es ist das eine besondere Art von Scholasticismus, daß das theoretische Wissen nicht immer in den Dienst des praktischen Könnens und Thuns gestellt wird, und sogar aus der ästhetisch-ethischen Erkenntnis keine entsprechende Gesinnung, kein Einfluß auf Sittlichkeit, Gemüt und Charakter hervorgeht. In der That sollte das Wissen in keiner Erziehungsschule weiter reichen als die Sphäre der Anwendung und Übung, und alles Wissen, was nicht praktisch werden könnte und keine Beziehung auf die Praxis des Handelns hätte, sollte ausgeschlossen sein.[1] Die Religionslehre muß den Zögling zur Religion und Frömmigkeit überführen, die Sittenlehre zur Sittlichkeit, die Staatslehre zu pflichtmäßiger Gesinnung gegen den Staat, die logische Erkenntnis zur Gewandtheit des Denkens, die Sprachlehre zur Sprachkenntnis und Sprachfertigkeit, alle Lektüre und Geschichte zur Bildung von Gemüt und Charakter, die Naturkenntnis zur Bildung des Organismus durch Übung der Hände und Leibesübungen aller Art, zur verständigen Anordnung des Lebens u. s. w.[2] Damit aber die Gegenstände um so leichter als ein Empfundenes und Belebendes in das Gemüt eindringen, muß Mathematisches, Sprachliches und überhaupt aller Unterricht über Zeichen und Formen aufs engste an Gesinnungs- und Naturverhältnisse angeschlossen werden, weil dafür das Interesse am frühesten erwacht, und alles Fremde und Entlegene in der Menschen- und Naturerkenntnis, überhaupt alles Synthetische an das Individuelle, weil darin ein ursprüngliches lebendiges Gefühl wohnt.

Um jetzt zu dem zweiten von den beiden Punkten überzugehen, in welchen man die Lehre vom Ursprunge des Wollens aus dem Wissen mißverstehen könnte, bemerken wir zunächst, daß es dem Wollen eigen ist,[3] gegenüber allem Widerstrebenden und Hemmenden, was sich ihm in den Weg stellt, mit einem Übergewichte in der Seele hervorzutreten, welches von ihm dauernd behauptet wird. Darum kann es vor allem nur aus einem größeren Vorrate darauf bezüglicher Vorstellungen hervorgehen, den man selbst der Volksschule nicht verweigern darf. Ebendarum sind es auch nicht Einzelheiten des Wissens und ungeordnete Massen, woraus

[1] Damit ist natürlich nicht die banausische Richtung des Unterrichtes auf äußere Lebenszwecke zu verwechseln.

[2] In Fachschulen ergreift die Individualität, vorausgesetzt, daß sie dazu in richtigem Verhältnisse steht, ohne weiteres die Kenntnisse, um sie für ihr Streben zu verwerten. Dort giebt also die Individualität dem Unterrichte von selbst eine praktische Richtung.

[3] Volkmann, Lehrb. d. Ps. II. S. 449: das Wissen um das Können macht despotisch.

das Wollen sich entwickelt. Denn Vereinzeltes und Ungeordnetes hat wenig Kraft in der Seele, und von ihm kann keine so bedeutende Wirkung ausgehen, wie es das Wollen ist. Ja es kann sehr leicht durch anderes soweit zurückgedrängt werden, daß es für das Bewußtsein so gut als verloren geht. Was hingegen in ein Wollen und vollends in ein beharrliches Wollen, wie es die Tugend verlangt, übergehen soll, das muß schon an sich beträchtlich stark sein, es muß auch in vielfältigen, weitreichenden, reihenförmigen Verbindungen mit anderem, was in der Seele sich befindet, stehen, und dadurch um so mehr befähigt werden, durch einen hohen Grad von Lebhaftigkeit und Energie vor dem übrigen Inhalte der Seele hervorzuragen. Nur so erlangt es das dem Wollen eigentümliche Übergewicht im Bewußtsein, wodurch es die ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten vermeidet oder überwindet, und über andere Vorstellungsmassen eine entschiedene Herrschaft ausübt. Namentlich gewinnen hierbei die fest verbundenen Vorstellungsreihen dadurch eine Bedeutung, daß die Hilfen, welche verbundene Vorstellungen einander leisten, bei dem Prozesse des Wollens einem zögernd weichenden Hindernisse gegenüber Zeit erhalten, sich thätig zu erweisen und durch gemeinsame Thätigkeit die Spannung und Wirksamkeit der Vorstellungsmasse, worin das Wollen vor sich geht, sich verstärkt. Aber selbst das Stärkste kann, da die Seele im Laufe des Lebens so höchst mannigfaltigen und starken Affektionen ausgesetzt ist, wieder unterdrückt werden, wenn es nicht durch häufige, in die verschiedensten Formen und Abänderungen gekleidete Wiederholungen befestigt wird. Darum werden erst durch solche Wiederholungen die Verbindungen unter den Vorstellungen recht innig, und sie bilden dann eine um so größere Totalkraft, vor welcher desto gewisser und unaufhaltsamer die entgegengesetzten Vorstellungen zurückweichen. Durch starke Verbindungen unter solchen Vorstellungen, welche häufig wahrgenommene Reihenfolgen von sich ereignenden Veränderungen abbilden, entstehen insbesondere diejenigen festen Vorstellungsreihen, in denen bestimmte Erwartungen eingeschlossen sind, wie sie sich immer an die Vorstellungen des Begehrten anschließen, wenn dieses zu einem Gewollten wird: denn damit erwacht gerade das Wollen, daß sich auf Veranlassung einer Begehrung eine Vorstellungsreihe reproduziert, in der die Voraussetzung, d. i. die bestimmte Erwartung der Erreichbarkeit des Begehrten und somit das Bewußtsein der Kraft liegt, womit der Wollende auf seinem Wollen besteht. Starke Verbindungen unter den Reihengliedern müssen ferner bei denjenigen Vorstellungs-

reihen vorhanden sein, die als Mittel für den gewollten Zweck dienen, und deren Endglied dieser Zweck selbst ist, und je mehr solche Reihen von den Vorstellungen, die sich zu Zwecken erhoben haben, auslaufen, und dem Wollenden zur Verfügung stehen, desto fester und entschiedener wird das Wollen. Soll vollends ein vollkommen reifes, d. i. ein aus vernünftigem Überlegen hervorgegangenes Wollen entstehen, so ist die unentbehrlichste Bedingung,[1] daß nicht zu wenig Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen in der Seele vorhanden sind, und daß diese in reihenmäßiger Gliederung sehr fest unter sich zusammenhängen, damit sie sich im Zusammenwirken gegenseitig bestimmen und durchdringen, und für einander zugänglich sind, wie es zum Überlegen gehört und damit auf Grund wohlassociierter Vorstellungen auch das Verlangen und Wollen selbst wohlassociiert ist. So begreift es sich, daß der Unterricht nicht auf ein zu geringes Maß von Stoff herabsinken, daß er nicht auf Einzelheiten des Wissens hinstreben, daß er niemals bloß einzelnes, bloß Bruchstücke dem Zöglinge darbieten darf, wenn er dessen Wollen bestimmen soll. Wenn wir aber hiermit Einzelheiten des Wissens für wertlos erklären, so darf das nicht in einem anderen Sinne verstanden werden, als in welchem es nach dem Vorausgehenden zu verstehen ist. Denn freilich ist schon im praktischen Leben und bei dem Betriebe der Wissenschaften, bei der Berufsarbeit und bei gelehrten Beschäftigungen der Wert des Wissens sehr häufig dadurch bedingt, daß in dem Geiste dessen, der einen Gebrauch davon machen will, eine gewisse Menge von Kenntnissen beisammen ist. Erst dann lassen sich die Beziehungen und der Zusammenhang des Wissens erkennen, und erst dann läßt sich etwas Erhebliches damit ausrichten. Das Vereinzelte und vom Übrigen Losgerissene würde dagegen unbrauchbar und darum wertlos sein.[2] Mit zerstreuten philologischen oder historischen Notizen

---

[1] Herbart, Psychologie als Wissenschaft, II, S. 46 f.; desselben Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, S. 275.

[2] Selbst die räumliche Nähe der persönlichen Träger des Wissens gereicht den Wissenschaften zur Förderung, indem die Personen, soweit sie mit einander in Verbindung stehen, einander Hilfen sind, und sich folglich, wie es überhaupt im gesellschaftlichen Zusammensein geschieht, gleich verbundenen Vorstellungen verhalten. Der bedeutendste Erfolg könnte daraus auf den Universitäten und den ihnen gleichstehenden Anstalten, wo das Ganze der Wissenschaftslehre vereinigt ist, entspringen, wenn die rechte Einsicht allgemeiner verbreitet wäre. Der Vorteil, der hier aus dem Zusammenhange unter den Vertretern des verschiedenartigsten Wissens entspringt, würde dagegen durch die Zerstreuung der Fachlehrer an isolierte Fachschulen verloren gehen.

läßt sich z. B. nichts von Bedeutung anfangen, und wie wenig helfen fragmentarische mathematische oder naturwissenschaftliche Lehrsätze, wie wenig hilft eine einzelne philosophische Reflexion! Selbst die geistreichsten zusammenhangslosen Bemerkungen, die von nichts getragen und mit anderem nicht in Verbindung gesetzt werden, fallen nutzlos zu Boden, und eine größere Masse unzusammenhängenden Wissens vermag viel weniger als ein kleineres wohlgeordnetes Ganze. Wie sehr empfindet der Sprachkenner bei der Exegese den Mangel bestimmter Sachkenntnisse, seitdem man angefangen, die Sprache, die Litteratur- und Kunsterzeugnisse eines Volkes im Zusammenhange seines ganzen Lebens und seiner Geschichte unter Berücksichtigung der allgemeinen Natur- und gesellschaftlichen Bedingungen wie der allgemein sittlichen und religiösen Gesichtspunkte aufzufassen, wie es namentlich F. A. Wolf als Ziel hinstellte, dem er selbst in seinen Vorlesungen nachstrebte! Indes hier wirken keine pädagogischen Gesichtspunkte, da die Erziehung auf äußere Erfolge und auf Leistungen bei dem Zöglinge nicht hinarbeitet. Aber allerdings kommt es auch in der Erziehung nicht bloß auf die Qualität der Eindrücke an, die bei dem Zöglinge hervorgebracht werden, sondern ebensosehr auf ihre Quantität und Verbindung. Natürlich ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß sittliche Gedanken, Gedanken, die dem Zwecke des Unterrichtes unmittelbar entsprechen, oder ihm dienstbar gemacht werden können, Gedanken, die in der Richtung der Tugend und christlichen Liebe liegen, oder sich dazu in Beziehung setzen lassen, in die Seele des Zöglinges hineinkommen. Wer sich aber bloß das zum Ziele setzte, würde trotz aller Bemühungen, so sorgfältig und kunstvoll sie auch sein möchten, dieses Ziel selbst nicht erreichen. Er würde es nicht dahin bringen, daß sich in dem Zöglinge die Freiheit eines den ethischen Ideen gehorsamen Willens entwickelt, der zugleich alles, was nicht selbst von unmittelbar sittlicher Art ist, in den Dienst seiner sittlichen Bestrebungen stellt und als Hilfsmittel für dieselben gebraucht. Soll es dahin kommen, so muß das, was die Herrschaft im Inneren führen soll, mit allem, was sich sonst auf dem Boden der Seele befindet, auch mit dem nicht in seinen Gedankenzusammenhang Gehörenden, in Verbindung stehen, damit dieses jenem zu Diensten stehe, und damit jenem seine überwiegende Stärke dadurch vollkommen gesichert sei, daß dieses zu jenem in Beziehung getreten und ihm untergeordnet ist. Soll es zu einer solchen Oberherrschaft im Inneren kommen, so muß überhaupt die Quantität der Vorstellungen, die der Unterricht erzeugt und bearbeitet, und ihr

Zusammenhang in Betracht gezogen werden, und der Unterricht muß namentlich im allgemeinen (also mit Vorbehalt der Beschränkungen, welche die Eigenheit des Individuums notwendig macht, und wodurch dasselbe gehindert wird, das Ziel ganz zu erreichen) eine große und dauernde Gesamtwirkung, und da das bloße Wissen niemals genügt, eine tiefe und regsame Gesamtempfindung hervorbringen, um ein vernünftiges, sittliches Wollen zu erzeugen und um überhaupt Einfluß auf den Willen zu gewinnen;[1] denn dieser entspringt, wie wir gesehen haben, wohl aus dem Wissen, aber keineswegs aus einem geringfügigen und ungeordneten Wissen oder aus Einzelheiten des Wissens, sondern aus der Verbindung und Gesamtwirkung einer größeren Menge zusammengehöriger Vorstellungen. Darum hat alles, was isoliert und abgesondert in der Seele steht, und was zerstückelt bleibt, aber auch alles, was nur eine ungeordnete Masse, d. i. eine Summe von mannigfaltigem, unverbundenem Einzelnen, ausmacht, wenig Bedeutung für den erziehenden Unterricht.[2] Es ist für denselben auch dann nicht sehr zu empfehlen, wenn es für sich allein von der vortrefflichsten Art sein möchte. Vielmehr muß ausdrücklich alles, was sich nicht an anderes anknüpft, oder worauf sich nicht fortbauen läßt, vom Unterrichte ausgeschlossen werden. Statt auf Einzelheiten des Wissens, auf zerstreute Notizen und Betrachtungen und auf ein bloßes Aggregat von Kenntnissen hinzugehen, muß der Erzieher die einzelnen Vorstellungen bei dem Zöglinge zu größeren Ganzen zu verweben suchen und überhaupt nach größeren Vorstellungsmassen hinstreben, deren Teile fest mit einander verbunden sind. Er muß zunächst die Vorstellungsmassen, die ohne seine Mitwirkung bloß durch Erfahrung und Umgang in der Seele des Zöglinges sich gebildet haben und fortwährend neben der Erziehung sich bilden, so bearbeiten, daß sie sich vielfach und innig verknüpfen; und dahin gebracht werden, rasch, leicht und mit dauerndem Übergewichte im Bewußtsein hervorzutreten, wie es beim Wollen notwendig ist. Vornehmlich muß aber der Erzieher darauf bedacht sein, durch seinen eigenen Unterricht möglichst starke und wohlverbundene Vorstellungsmassen in das Gemüt des Zöglinges zu legen, aus denen sich nach den Gesetzen des psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln. Schon die einzelne Lehrstunde muß ein

[1] Es ist das eine von den notwendigen Voraussetzungen für die sittliche Bildung.

[2] Ein anderer Gesichtspunkt ist der, daß für eine Menge von Einzelnem auch eine Menge von Kräften notwendig sein würde, um es festzuhalten, während für vieles wohl Zusammenhängende oft eine Kraft ausreicht.

möglichst abgerundetes Ganzes bilden und in einer Schulklasse eine Totalwirkung bei jedem einzelnen Schüler, folglich nicht bloß ein solches allgemeines Klassenbewußtsein hervorbringen, dessen Inhalt aus fragmentarischen Kenntnissen der einzelnen sich zusammensetzt. Das meiste hängt aber von dem Zusammenhange der Studien ab, durch die der Gedankenkreis des Zöglinges bestimmt wird, und von ihrem Zusammenwirken, und manche Wissenschaften erlangen dadurch, daß sie das Zusammenwirken des Unterrichtes sehr begünstigen, eine ganz besondere Bedeutung, z. B. die Trigonometrie, die durch die Behandlung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Raum- und Zahlgrößen ein Band zwischen Geometrie und Arithmetik knüpft, und die Geographie im Geiste Ritters, welche den historischen und naturwissenschaftlichen Stoff des Unterrichtes in enge Verbindung bringt, namentlich wenn hier die einzelnen Züge und Namen zu einem zusammenhängenden, lebensvollen Gesamtbilde verwebt werden, das durch ein vom Zöglinge allmählich zu entwerfendes und dann mit allen seinen hervorragenden Erscheinungen anfangs abzulesendes, zuletzt auch nach hinreichender Ausbildung der Raumvorstellungen aus dem Kopfe zu reproduzierendes Kartenbild festgehalten wird. Die Behandlung der Trigonometrie wird auch schon durch das ABC der Anschauung von Herbart und seine von Lindner[1] eingeleiteten Verbesserungen, die der Geographie durch die Heimatskunde angebahnt. Alles überhaupt, was gelernt wird, muß immer, statt eine isolierte Stellung in der Seele einzunehmen, oder eine bloße Masse zu sein, einer langen Reihe von Bildungsmitteln angehören, die es entweder fortsetzt oder anfängt, und wobei das einzelne immer darauf berechnet ist, zu einem größeren Ganzen, das der Zögling besitzen soll, einen Beitrag zu liefern.[2] Unter sich völlig beziehungslose Vorstellungen und ungeordnete, zusammenhangslose Massen dürfen dem Zöglinge durchaus nicht gegeben werden, sondern der Unterricht muß bei der Aufnahme des Stoffes durch den Zögling stets auf die Bildung von Reihen hinarbeiten, in denen die einzelnen Glieder allseitige Beziehungen annehmen, weil die Vorstellungen in ihrer reihen-

[1] Im Jahrbuch f. w. Päd. 1871 S. 67 f.

[2] Es fordert auch schon die Einheit des Erziehungsplanes, daß die einzelnen Bildungsmittel durch den Zusammenhang des Ganzen auf alle übrigen hinwirken. In den höheren Schulen sollte der Klassenlehrer für jenen Zusammenhang verantwortlich, und damit dabei die Beziehung auf den höchsten Erziehungszweck am sichersten festgehalten werde, vielleicht immer zugleich Religions- oder Geschichtslehrer sein oder wenigstens sein können.

mäßigen Gliederung dem Wollen immer näher stehen, als im Zustande der Vereinzelung oder massenhaften Anhäufung; denn nur aus reihenförmigen Verbindungen geht die Kraft des Könnens hervor. Wenn dann auch das einzelne an sich sehr schwach ist, vermag es sich doch wegen der Hilfe, die das mit ihm Verbundene einer Hemmung oder Nötigung zum Sinken gegenüber zu leisten bereit ist, dauernder im Bewußtsein zu erhalten, als es ihm allein nach seinem Stärkegrade möglich wäre. Selbst aus dem Bewußtsein verdrängt und in Vergessenheit geraten, erhält es doch durch seine Verbindungen vielfachere Gelegenheit, in das Bewußtsein wieder zurückgezogen zu werden, als es für sich allein hätte, und nicht minder trägt die Ordnung und Verknüpfung der Massen und ihrer Teile dazu bei, daß diese mehr Dauer im Bewußtsein haben, und nicht so leicht wieder verloren gehen. Vereinzeltes darf nur bei zufälligen Gelegenheiten, welche die Erfahrung oder der Umgang darbietet, zugelassen werden, und es ist wenigstens noch nachträglich darauf Bedacht zu nehmen, daß es einem größeren Gedankenganzen eingefügt wird. Ja es ist, soweit es sich regulieren läßt, nur mit Rücksicht darauf, daß es in ein solches größere Ganze aufgenommen werden kann, und unter der Bedingung seiner Aufnahmefähigkeit zuzulassen, z. B. bei Spaziergängen, Reisen, bei den Sehens- und Merkwürdigkeiten, die von außen her einer Stadt zuströmen. Aus einer Wissenschaft aber, die nach einem im voraus festgesetzten Plane in das Ganze des Unterrichtes eingreifen muß, dürfen niemals bloß einzelne Sätze und Lehren mitgeteilt werden, sondern sie muß eine mit dem übrigen zusammentreffende Gesamtwirkung hervorbringen, und aus einem Schriftsteller sind ebensowenig einzelne *flosculi* und *sententiolae*, wie sie MELANCHTHON nennt, und überhaupt nicht abgerissene, unzusammenhängende Stücke zum Studium für den Zögling auszuwählen, sondern dieser muß ein Gesamtbild von dem, was der Schriftsteller darstellt, gewinnen, und immer soviel davon kennen lernen, daß ein bedeutender Eindruck zurückbleibt.[1] Man darf weder die Hefte, noch die Köpfe der Schüler zu Adversarienbehältern machen, deren Schätze nicht vereinigt werden. Es

[1] So schon F. A. WOLF nach ARNOLDT, WOLF in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik, II, S. 179 und 198. Ein Gesamtbild kann natürlich nicht entstehen, wenn der Schriftsteller auf dem Gymnasium bloß zum bequemen Anknüpfungspunkte für gelehrte, besonders auch sprachliche und kritische Bemerkungen benutzt wird, selbst dann nicht, wenn diese Bemerkungen nicht bloße Massen bleiben. Es kann ebensowenig entstehen, wenn eine Rede, ein Drama nicht bis zu Ende gelesen wird, wenn der Schüler von einem Schriftsteller nicht wenigstens größere Partien, die sich zu einem selbständigen Ganzen

darf nicht ein anthologisches Blättern in der Litteratur stattfinden, was keinen tiefen Eindruck zurückläßt. Es darf beim Unterrichte kein Buch benutzt werden, das nach der Art des BASEDOWschen Elementarwerkes „Etwas von den Pflanzen", „Etwas von der Chronologie", „Etwas von der Mythologie" u. s. w. enthält. Es sollte auch auf keiner Stufe des Unterrichtes weder bloß zur Lektüre, noch als Grundlage für den Sprachunterricht der Jugend eine Chrestomathie dargeboten werden, worin Unterhaltendes und Belehrendes, Sentenzen, sententiöse Aussprüche und Begriffsentwickelungen, Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, erdichtete Ereignisse und historische Fakta, Sagenhaftes und Mythisches, geographische und Natur-Bilder, Prosaisches und Poetisches und ähnliches, was man als Nahrung für Geist und Gemüt, für Kopf und Herz, für Gefühl und Phantasie ausgiebt, in größeren oder kleineren Bruchstücken, in höherem oder niederem Stile miteinander abwechseln, selbst wenn ein jedes für sich von der ausgezeichnetsten und vortrefflichsten Art ist, und, wohleingeordnet, sehr viel zur Belebung des Unterrichtes beitragen kann. Ebensowenig sollte bloß hier und da einmal beim Unterrichte ein Märchen, ein Gedicht mitgeteilt, es sollten nirgends grundsätzlich bloß einzelne Naturkörper, einzelne Naturerscheinungen besprochen, bloß einzelne Geschichten und Beispiele dargeboten werden. Bei den naturkundlichen Schulstudien sollten die verschiedenartigen Gruppen von naturkundlichen Vorstellungen, welche gleichzeitig auszubilden und zu erweitern sind, häufig systematisch zusammengefaßt werden nach dem Vorbilde der einzelnen Naturwissenschaften, ohne daß eines der Systeme hinter einem gleichschwebenden Verhältnisse aller zurückbleiben dürfte. Naturwissenschaftliche Kenntnisse, in denen sich das Naturgeschichtliche und Physikal-Chemische nicht unter sich und mit Physiologie und Technologie in einer gewissen Ausdehnung innig durchdringt,

abrunden, kennen lernt u. s. w. Natürlich ist dann aber auch nicht daran zu denken, daß die Eigentümlichkeit der sittlichen, natürlichen, gesellschaftlichen Begriffe, des Geschmackes, der fremden Nationalität überhaupt und der Individualität des Schriftstellers im Zöglinge sich auspräge. Eben darum müssen größere zusammenhängende Stücke, die bereits durchgearbeitet sind, wiederholt auf einmal überschaut, rasch hinter einander übersetzt und durchgesprochen werden, damit der Zögling nicht allein den Gedankengang fassen, sondern auch die eigentümlichen Beziehungen der einzelnen Teile zum ganzen sowohl als unter einander verstehen und würdigen lerne. Damit bei der Bibellektüre die Zusammenordnung des einzelnen zu einer Gesamtanschauung erleichtert werde, sind die Psalmen, Jesaias, die neutestamentlichen Briefe u. s. w. in demjenigen sachlichen Zusammenhange zu lesen, in welchen sie hineingehören.

sind gerade solche Bruchstücke, die keine psychische Gesamtwirkung hervorbringen können. Die Märchen müssen an der Spitze des Gesinnungsunterrichtes in der Elementarschule stehen und in solchem Zusammenhange auftreten, daß die Aufeinanderfolge ihrer synthetischen Gesinnungselemente der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises entspricht. Unsere moderne Dichtung muß, soweit sie der Schule angehört, in dem nach dem Sachinhalte und dem individuellen Standpunkte des Zöglinges zu ordnenden Gange der Lektüre und Geschichte eingereiht werden, durch welchen der Zögling, indem er die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung des Menschengeschlechtes durchläuft, den Gesamtgewinn allgemein menschlicher Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an erwerben und durch welchen er mit der ganzen Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modifikationen bekannt gemacht werden soll, indem er einesteils zur Entscheidung seines Urteiles für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die er sich mit Hilfe seiner Phantasie hineinzuversetzen hat, zu veranlassen und anderenteils zugleich soviel als möglich mit dem theoretischen Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen ist. Hierbei sind z. B. Klein Roland, Siegfrieds Schwert, Roland Schildträger, Zur Schmiede ging ein junger Held und ähnliche Dichtungen aus dem deutschen Heldenzeitalter, ferner ausgewählte Stücke aus Hermann und Dorothea auf die Stufe zu stellen, auf welcher für die höhere Schule Homers Odyssee, die jüdische Richterzeit steht; der Ring des Polykrates gehört auf die Herodotstufe u. s. w. Außerdem ist der aus der Odysseelektüre zu gewinnende Vorstellungskreis mit Hilfe der Sagen des klassischen Altertumes zu erweitern, und auch die verschiedenen Seiten des Privat- und gesellschaftlichen Lebens, die mancherlei kulturhistorischen Verhältnisse der griechischen Heroenzeit sind nach ihrer natürlichen Beschaffenheit unter Benutzung archäologischer Hilfsmittel lebhaft auszumalen. Ebenso muß die aus der Lektüre des Herodot entstehende Vorstellungsmasse durch die parallellaufende Geschichte und Geographie sehr ausgebreitet werden u. s. w. Alles aber, was sich beim Unterrichte auf Gesinnungen bezieht, muß von Anfang an den Systemen der natürlichen und positiven Religionslehre, den Systemen der empirischen Psychologie und Ethik für den einzelnen sowohl wie für die Gesamtheit in kunstvollem Aufbau zugeführt werden. Faßt man diese aus dem Unterrichte zu gewinnenden Systeme für Gesinnungen mit den zuvor erwähnten naturwissen-

schaftlichen und den schon gegenwärtig in Schulen gewöhnlichen mathematischen und sprachlichen Systemen zusammen,[1] so läßt sich ermessen, daß es wenig pädagogischen Geist zeigte, beim Wiedererwachen der klassischen Litteratur die Wissenschaften des mittelalterlichen Triviums und Quadriviums zu verdrängen, bloß um für die Aufnahme und ziellose Behandlung litterarisch-geschichtlicher Stoffe Raum zu gewinnen. Schon der Versuch STURMS, diese Stoffe mit den mittelalterlichen Schulwissenschaften zu verschmelzen,[2] hätte dagegen auf den Gedanken bringen sollen, daß die litterarisch-geschichtlichen Stoffe als Fundgruben für die wissenschaftlichen Systeme betrachtet werden müssen, nachdem diese Systeme selbst durch die erforderlichen pädagogischen Gesichtspunkte als Schulwissenschaften gehörig bestimmt und abgegrenzt worden sind, und an den betreffenden Zusammenfassungen und Zusammenstellungen, durch welche immer ein größeres Ganze und ein Zusammenhang des einzelnen gewonnen wird, darf es in der Schule niemals fehlen. Freilich so dürre, dürftige, trockene Autoren, wie EUTROP in seinem „Abriß“, die nur nach Art der Chronisten erzählen, und Schriftsteller wie NEPOS, die einzelne Züge und Erzählungen anekdotenartig und sprungweise, oft in ganz äußerlicher Weise, sei es durch grammatische, sei es bloß durch chronologische Verknüpfung, zusammenfügen, aber kein wohl zusammenhängendes, kein künstlerisch abgerundetes Geschichtsbild entwerfen,[3] sollten gar nicht gelesen werden. Am wenigsten dürfen ganz zusammenhangslose Sätze und Sätzchen, die nicht wenigstens auf der breiten Basis eines sachlichen Zusammenhanges ruhen, den Zögling beschäftigen. Was so kurz und abgebrochen ist, ist in pädagogischer Hinsicht niemals zu billigen, weil daraus keine Wärme, kein selbständiges Streben für den Gegenstand hervorgehen kann, und schon die früheste Jugend muß bei der Lektüre und Geschichte an größere Ganze, in denen Ein Geist lebt, gewöhnt werden, wie es die Griechen mit ihrem HOMER, unsere Vorfahren mit der Bibel hielten, wie es alle Völker auf ihrer Naturstufe mit ihren Volksgesängen halten, und wie es

[1] Freilich meint G. SCHWAB („Sagen des klassischen Altertumes“, Vorwort), man sei längst von der Ansicht zurückgekommen, daß die auf mythischem Boden spielenden und von der Mythe durchwobenen Geschichten zum Mittel dienen könnten, der Jugend historische, geographische und naturwissenschaftliche Kenntnisse beizubringen und daß man sie gar zum Vehikel eines moralischen Lehrkursus gebrauchen dürfte. Der alte Gebrauch muß eben erneuert werden.

[2] RUHKOPF, l. c. S. 366 und HELFENSTEIN, l. c. S. 86 u. 90.

[3] So schon F. A. WOLF nach ARNOLDT, WOLF in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik, II, S. 161.

auch JACOTOT wünschte. Selbst in der Volksschule darf man sich nicht bloß mit Einzelheiten und Bruchstücken begnügen. Selbst da muß z. B. in der Naturkunde ein Streben lebendig werden, von ihnen zu Gesetzen und zur Zusammenordnung der Gesetze aufzusteigen, und sie zu einem wenn auch kleinen Ganzen zusammenzufassen. Vollends alle vereinzelte, nicht in eine zusammenhängende Beschäftigung übergehende Benutzung von Fernrohr, Mikroskop und Lupe muß in den Schulen wegfallen, außer insofern dadurch im religiösen Interesse, also zur Abrundung des Gedankenkreises an geeigneten Stellen ein Blick in die ungeahnten Wunderwerke der Schöpfung dargeboten wird. Die Gedankenfäden müssen durchaus verhältnismäßig lange fortgesponnen werden, und wichtige Unterrichtszweige müssen lange ein Gegenstand anhaltender Beschäftigung sein, während die einzelnen Teile in eine so geordnete Verbindung gebracht werden, daß sie zur Bildung festgegliederter Vorstellungsmassen Veranlassung geben. Zumal im Gymnasium müssen Werke, wie die Odyssee, Sophokles, Plato, Livius, Cicero, die Schüler einer Klasse länger als ein Jahr hinter einander beschäftigen. Die Gedankenfäden für die einzelnen Lehrgegenstände dürfen auch nicht in zu wenig Stunden, wozu man sich durch das Jagen nach einer Menge des Wissens verleiten läßt, so schwach gesponnen werden, daß kein tiefer Gesamteindruck durch den Unterricht entstehen kann. Nur wenn man solche Grundsätze beobachtet, wird durch den Unterricht ein Einfluß auf den Willen des Zöglinges ausgeübt.

Ubrigens beherrscht den einzelnen sein Gedankenkreis auch dann, wenn er nicht zweckmäßig eingerichtet, und wenn darin nicht für ein genaues Zusammenwirken gesorgt ist; denn bei einem jeden gehen seine Bestrebungen und Handlungen aus den Vorstellungen hervor, die er in sich trägt, und es richten sich jene in ihrer Beschaffenheit immer nach der Beschaffenheit von diesen, so daß der Satz allgemein gilt: wie der Gedankenkreis des Menschen, so auch sein Streben und Thun. Ist der Gedankenkreis eines Menschen locker verknüpft, und fehlt es darin an dem nötigen Ineinandergreifen und Zusammenwirken, so ist bei ihm eine solche starke und gleichmäßig nachhaltende Wirkung wie das Wollen oder wenigstens wie das vernünftige Wollen nicht möglich. Das vereinzelt Gebliebene, was vor dem übrigen im Gedankenkreise hervorragt, verursacht bloß, wie verkehrt und ungereimt es auch sein mag, eine geistige Unruhe, wenn es aufgeregt wird, und wirkt hier und da für sich allein, nur die gleichartigen Vorstellungen erweckend und mit ihnen in Verbindung tretend, in einzelnen Rucken und Stößen mit

einer gewissen Heftigkeit und Gewaltsamkeit. Daher lehrt die Erfahrung, daß Menschen, die nur Vereinzeltes wissen und bei denen es an Verschmelzung der Gedanken fehlt, unruhige Köpfe von heftigem Wesen sind, die nichts Zusammenhängendes zustande bringen, wohl aber häufig in irgend einer einseitigen Richtung mit Ungestüm sich auf etwas stürzen, um eine Zeitlang dabei zu verweilen, um dann wieder zu anderem überzuspringen.[1] Erst wenn es ihnen gelingt, Zusammenhang in ihre Gedanken zu bringen, hört ihre innere Unruhe, ihre unruhig-hastige und zersplitterte Thätigkeit und die Ungleichförmigkeit ihres Lebensganges auf. Widerspricht sich gar das Mannigfaltige im Gedankenkreise eines Menschen, so ist innerer Zwiespalt in allen seinen Bestrebungen die unausbleibliche Folge. An beharrliche Energie und Entschlossenheit des Wollens ist bei ihm dann vollends nicht zu denken,[2] und ebenso fehlt es ihm an aller Konsequenz des Handelns, er stürzt sich vielmehr in widerstreitende Lebensverhältnisse, in denen er sich aufreibt. Soll dagegen das Vernünftige und Bessere, wie die Erziehung beabsichtigt, eine dauernde und gleichförmige Herrschaft im Innern eines Menschen führen, und seinen Willen beharrlich bestimmen, so muß es mit allem, was außerdem in der Seele vorhanden ist, auch mit den nicht in seinen Zusammenhang gehörenden Gedanken in regelmäßig geordneter Verbindung stehen, und einen gemeinsamen Mittelpunkt für das Verschiedene bilden, was dabei zusammenzuwirken hat, und was zugleich für sich selbst aufs mannigfaltigste und sorgfältigste verknüpft sein muß. Ganz ähnliche Verhältnisse aber, wie wir sie soeben bei dem einzelnen gefunden haben in Bezug auf die Abhängigkeit seiner Bestrebungen von seinem Gedankenkreise, kehren in der Gesellschaft wieder. In der Gesellschaft wiederholt sich überhaupt, da alles gesellschaftliche Leben aus dem Innern der Individuen hervorströmt, zu einem nicht geringen Teile ein Bild von den geistigen Vorgängen im großen, wie es sich im kleinen im

---

[1] Auch die rohen Ausbrüche der Taubstummen und die Einseitigkeit und das Ungestüm der Tiere sind auf den Mangel an Verschmelzung der Vorstellungen zurückzuführen. Bei jenen wird die Verschmelzung der Empfindungen durch den unersetzbaren Wegfall des Gehöres, bei diesen durch das Vorwiegen Eines Sinnes und specieller Richtungen innerhalb desselben gehindert (VOLKMANN, l. c. I, S. 360).

[2] Selbst die Herrschaft des unvernünftigen Wollens der Leidenschaften, welches aus einer übermäßig starken, aber außerhalb ihres einseitigen Vorstellungskreises schlecht zusammenhängenden, übel verbundenen, namentlich der praktischen Überlegung der Vernunft widerstreitenden Vorstellung oder Vorstellungsmasse entspringt, steht nicht fest, s. VOLKMANN, l. c. II, S. 502.

Bewußtsein der einzelnen darstellt. So wird nun auch die Gesellschaft in analoger Weise, wie es sich vorher bei den einzelnen gezeigt hat, durchgängig von dem Gedankenkreise bestimmt, der sich in ihr ausbildet, und auch bei ihr ist durch die Beschaffenheit des Gedankenkreises die Art der Bestrebungen bedingt. Hängt das Mannigfaltige in dem gesellschaftlichen Gedankenkreise wenig zusammen, so ist die Wirkung des Ganzen schwach, und zu der Kraft eines gemeinsamen Wollens kann es nicht kommen. Aus dem Einzelnen, was je nach den Umständen in dem gesellschaftlichen Gedankenkreise aufgeregt wird, geht ein vielleicht geradezu thörichtes, jedenfalls planloses und unsicheres Versuchen, ein rücksichtsloses und gewaltsames Hin- und Hertasten hervor, nicht aber ein entscheidender und bleibender Erfolg, wodurch die Richtung des Ganzen sicher und dauernd bestimmt würde. Ist das gesellschaftliche Bewußtsein sogar durch innere Widersprüche geteilt, so entstehen Sekten und Parteien, und unter ihnen endlose Streitigkeiten. Ihr Streben ist auch nicht darauf gerichtet, diese durchgängig nach der Natur der Gegenstände zu entscheiden, sondern sie lassen sich dabei vorzugsweise durch Begierden und Leidenschaften leiten, welche immer Einseitigkeit und Befangenheit an sich tragen, und durch die gegenseitigen Reibungen verschwenden sie ihre Kräfte, ohne etwas Tüchtiges, was Bestand hätte, durch gemeinsame Anstrengung zustande zu bringen. Wenn aber das Gute oder auch nur das Vernünftige in einer Gesellschaft zur Herrschaft gelangen soll, so muß die Gesellschaft im ganzen wohl geordnet, und am Sichaneinanderschließen und am Zusammenwirken der Gesellschaftsglieder darf kein Mangel sein. Im Vernünftigen müssen die, welche des Überlegens und Denkens fähig sind, im Guten die, welche ein sittlicher Geist treibt, gleich den Pythagoräern oder Essenern in Israel so zusammenstimmen, daß in Bezug darauf trotz aller Verschiedenheit der äußeren Stellung und des individuellen Meinens, Fühlens und Strebens alle wie Einer und Einer wie alle denken und handeln, und sie müssen so eine herrschende Macht in der Gesellschaft bilden. Dann werden auch entsprechende Willensäußerungen und Handlungen hervortreten, in denen eine gleichförmige und nachhaltende Kraft der Gesellschaft sich offenbart.

§ 7.

Die Kunst des Unterrichtes.

Eine allgemeine Bedingung für die erziehende Kraft des Unterrichtes besteht, wie wir gefunden haben, darin, daß durch ihn eine Gesamtwirkung erreicht werde, damit er einen Einfluß auf das Wollen des Zöglinges gewinne,[1] und das allgemeinste pädagogische Gesetz, das sich hieraus für den Unterricht ergiebt, ist dieses: der Gedankenkreis des Zöglinges muß so gebildet werden, daß sich sein Wissen verdichtet und aus den Gedanken Empfindungen werden, die dann weiterhin in Grundsätze und Handlungsweisen übergehen. Auf diese Verkettung und jene Verdichtung hat der Lehrer, so gewiß sein Unterricht durchaus erziehend sein muss, alles zu berechnen, was er dem Zöglinge darbietet, was er in sein Gemüt einpflanzt, was er überhaupt mit demselben vornimmt. Nach jenen beiden Gesichtspunkten hat er die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände zu überlegen. Danach muss er alle anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen einrichten. Danach muß er seine Kenntnisse und die ihm zu Gebote stehenden Schriften und anderweitigen Hilfsmittel, danach muss er die Menge und Mannigfaltigkeit der Künste und Wissenschaften unablässig durchdenken und durchmustern. Besonders muß auch die Geschichte der Wissenschaften und Künste ihm manche Fingerzeige für deren methodische Behandlung liefern,[2] wiewohl sie keineswegs als Vorbild für deren Wiedergeburt in der Kindesseele angesehen werden darf. Denn wenn auch die Geschichte selbst in ihrem Geschehen psychologischen Gesetzen folgt, so fällt doch die Entwickelung der Geschichte in der Mitte der Menschheit mit der Entwickelung des einzelnen durchaus nicht zusammen. Diese schiebt sich unzählige Male in jene hinein, und sie muß nach den besonderen psychologischen Gesetzen, die bei ihr herrschen, ins Kurze zusammengezogen und ausgedehnt werden, sie muß überhaupt ihre

[1] Der begleitende Gesichtspunkt der Zucht ist, daß der Zögling dadurch zugleich eine Widerstandskraft gegen schädliche Einflüsse der Wirklichkeit erlange.

[2] Wenigstens auf der synthetischen Stufe muß aller Unterricht höchst ungenügend ausfallen, wenn er von Lehrern erteilt wird, die nur die Gegenwart ihrer Wissenschaften kennen und in ihren Fächern nicht Gelehrte sind.

eigentümlichen Formen erhalten und ihre eigentümlichen Wege einschlagen. Bei solchen Bemühungen des Erziehungslehrers entsteht aber für den Erzieher, wie man sich denken kann, eine unzählige Menge von Aufgaben. Allen Rücksichten und Bedingungen, die hier in Frage kommen, Genüge zu leisten, erfordert eine wahrhaft unermeßliche Arbeit, und nur der Kunst des Unterrichtes, die ein Teil von der Kunst der Erziehung ist, kann es gelingen, mit Erfolg durchzudringen, ohne sich in die Unendlichkeit des Notwendigen und Zweckmäßigen zu verlieren.

Die Kunst des Unterrichtes ist indes keineswegs ausschließlich und selbst bei den talentvollsten und originellsten Geistern nicht bloß eine Gabe des günstigen Zufalles oder des gesunden Menschenverstandes und der glücklichen geistigen Natur überhaupt, nicht bloß ein besonderes χάρισμα. Die angeborne Anlage müßte sonst eine viel weitere Ausdehnung haben, als sie wirklich hat, und die Gedankenkreise, aus denen die erworbene Anlage des bloßen Praktikers ihre Nahrung zieht, müßten viel mehr belehrende Erfahrung in sich enthalten, als das gewöhnlich der Fall ist. Weil aber die Naturanlagen so wenig unmittelbare pädagogische Belehrung in sich schließen, kann sich auch die Kunst der Erziehung nicht bloß durch fleißige Übung der Naturanlagen ausbilden. Das Angeborne und die Anlage sind in der That auch hier nur Rubriken, unter welche man stellt, was man nicht näher zu erklären weiß. Wohl führt das eitle Verlangen nach dem Ruhm, daß man sich selbst seine pädagogische Bildung zu verdanken habe, oder die Scheu vor dem Studium fremder Arbeiten und Leistungen, die durch äußere Gebote nicht überwunden ist, leicht dahin, daß sich der Lehrer bei seinem Unterrichte ganz auf sich selbst, auf sein Nachdenken und seine Erfindungen verläßt, indem er alles, was über fachwissenschaftliche Kenntnisse und etwa eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung hinausgeht, aus sich allein zu schöpfen sucht, seine eigenen Lehrgänge entwirft und seine eigentümlichen Methoden ausbildet, ohne dabei mehr als selbstgemachte oder durch die Tradition überkommene Erfahrungen zu benutzen. Ohnehin drängen ihn die Unsicherheit und das Schwanken, die er beim Antritte seines Erziehungsgeschäftes in der Behandlung seiner Zöglinge und der Lehrstoffe an den Tag legt, manches zu versuchen, und dazu fühlt er sich um so mehr aufgelegt, wenn er einen guten Vorrat von fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Eifer, sie anzuwenden, besitzt. Aber zunächst werden dabei, weil ihm pädagogische Bildung fehlt, die mannigfaltigsten und an sich leicht vermeidliche Mißgriffe nicht

ausbleiben.[1] Setzt sich jedoch sein Verfahren einmal als Gewohnheit fest, so erscheint es ihm immer, da Gewohnheit zur andern Natur wird, als natürlich und zweckmäßig, so zweckwidrig und unnatürlich es auch sein mag. Einiges von dem, was er versucht, kann ihm indes wirklich gelingen, wenn es gut geht und besonders wenn er für das, was er thut, recht begeistert ist. Er versteht es freilich niemals vollkommen und beurteilt es nicht richtig. Oft ist gerade das, worauf er den meisten Wert legt und dem er den günstigen Erfolg seines Unterrichtes zuschreibt, sehr unschuldig an demselben. Manches, was die Umstände und bei guten Köpfen unter den Zöglingen schon die gebrauchten Lehrmittel zustande gebracht haben, wird ihm auch wohl von der unkundigen Menge als Verdienst zugeschrieben, er erwirbt die Gewandtheit und Sicherheit im Beurteilen und Handeln, die man als Unterrichtsakt bezeichnet, und wozu auch die Leichtigkeit und Raschheit in der Reproduktion eines auf bestimmte Weise formulierten Wissens gehört, ja er kommt vielleicht sogar in den Ruf, tüchtige Zöglinge herangebildet zu haben. Aber er folgt bei seinem Unterrichte rein individuellen oder teils mehr, teils weniger verbreiteten gesellschaftlichen Meinungen, er giebt sich an irgend eine Manier hin, sei es an seine eigene oder eine fremde, ihm gerade bekannt gewordene, und er gerät sehr bald, wenn nicht günstige Verhältnisse die versäumten und vernachläßigten Studien und Übungen nachzuholen gestatten, in einen Schlendrian der Selbstgenügsamkeit oder des Absehens und mechanischen Nachtretens hinein, gegen welchen Geschichte und pädagogische Wissenschaft würden geschützt haben. Auf Umwegen kann er so zu bekannten Resultaten hingeführt werden, die nur Unwissenden[2] gleich ihm neu sind, vielleicht aber auch zu solchen, die längst verbessert oder wieder aufgegeben worden sind, und

[1] Dinter behauptet zwar (Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben, S. 55), es sei kein Unglück gewesen, daß er auf der Universität Katechetik und Pädagogik nicht gehört habe. Zugleich bekennt er sich aber (ebendas. S. 56 und 75) zu großen Fehlern, die er als Hauslehrer begangen habe, und die doch wohl aus dem Mangel einer Prädisposition seines Geistes für den echten Erziehungstakt sich ableiten lassen dürften. Schon das alte Sprichwort: wer sein eigener und einziger Lehrmeister sein will, hat einen Narren zum Discipel, sollte Autodidakten und solche, die zur Wahrung ihrer Selbständigkeit (um alles selbst zu finden) die Erbschaft der Vorgänger verschmähen, vor der ihnen drohenden Gefahr warnen, auf eigene Weise verkehrt oder nach Goethes Wort, Narren auf eigene Hand zu sein.

[2] Nach Goethes Wort: Originalen, die es bloß darum sind, weil sie nichts wissen.

während der Bemühung darum hätte seinem Zöglinge Besseres dargereicht werden sollen, auf dessen Kosten er sich unter allen Umständen in seinem Verfahren übt. Höchstens findet er auf seinen Irrgängen etwas Neues von pädagogischem Werte, was jedoch die Wissenschaft erst abzuklären und von seinen Mängeln zu befreien hat, damit es allgemein brauchbar und zweckmäßig für die Jugend sei. Aber er kann sich leicht so sehr in Widerspruch mit dem Geiste des erziehenden Unterrichtes setzen, daß seine Thätigkeit sich darauf reduciert, dem Zöglinge bloße Kenntnisse zu überliefern, und bloße Fertigkeiten bei ihm einzuüben. Jedenfalls sind seine Verfahrungsweisen im höchsten Grade einseitig — zur Einseitigkeit neigt ja stets die Individualität — und den äußersten Zufälligkeiten preisgegeben, ganz entgegengesetzt der Kunst des Unterrichtes, bei der strenge Richtigkeit eines mannigfaltigen, der Verschiedenheit der Umstände entsprechenden Handelns mit Notwendigkeit aus dem Geisteszustande des Erziehers hervorgeht, und die beim erziehenden Unterrichte ein um so größeres Bedürfnis ist, weil bei demselben unzählige Momente zu einer Gesamtwirkung zusammengefaßt werden sollen.

Erfahrung ist überhaupt von unschätzbarem Werte, sie ist die Grundlage, der Ausgangspunkt wie der Prüfstein aller Erkenntnis, alles Wissens. Sie selbst ist aber unmittelbar kein Wissen, sondern erst ihre gehörige Bearbeitung giebt ein Wissen. Die bloße Empirie giebt nur ein Konglomerat von einzelnen Notizen, die brauchbar sind und Richtiges ergeben, wenn die Umstände, unter denen sie gemacht sind, genau auf dieselbe Weise wieder zusammentreffen, die aber total unbrauchbar werden und im Stiche lassen, wenn die Verhältnisse sich geändert haben. Man behilft sich dann wohl mit einem sogenannten Schlusse nach der Analogie: was ich hier erblicke, ist einem mir Bekannten ähnlich; mithin wird das, was ihm nachfolgt, wohl auch demjenigen ähnlich sein, was dem letzteren nachgefolgt ist. Aber vor einem solchen Schlusse warnt die Logik. Es liegt hier bloß ein urteilloses Associieren vor, zu dem nur ein Unverständiger blindes Vertrauen haben kann. Die Wissenschaft sucht dagegen einen Schatz von Erkenntnissen zu gewinnen, der unter allen Umständen brauchbar ist, und den einzelnen Fall sucht sie als eine Kombination von einfachen, den Gesetzen nach erkannten Vorgängen zu begreifen, weshalb auch Pestalozzi überall nach den elementaren Prozessen der Erziehung hinstrebte. Soweit nun die Theorie richtig und vollständig ist, welche benutzt wird, kann die Beurteilung und Behandlung eines vorliegenden Falles wie der

Schluß auf das Künftige, was zu erwarten ist, bei einem wissenschaftlich Gebildeten mit viel größerer Sicherheit erfolgen als bei einem bloßen Empiriker. Ist aber die Theorie unrichtig, so verrät sich das bei der Anwendung, und wo sie sich nur als unvollkommen und der Verbesserung oder der Ergänzung bedürftig erweist, da ist der wissenschaftlich Gebildete wenigstens an Vorsicht erinnert, und wird sich einer ferneren Belehrung nicht verschließen, während der bloße Empiriker keinen Zweifel an der Wahrheit seines eingebildeten Wissens hegt und für weitere Belehrung leicht unzugänglich ist. Überdies bleiben diejenigen, welche sich bloß auf ihre Erfahrung zu berufen pflegen, niemals reine Empiriker. Ohne es zu wissen oder zu wollen, bilden sie sich, zumal die wirklichen Erfolge der Erziehung viel zu spät sicher hervortreten, eine Art von Theorie. Aber statt mit Bewußtsein und auf wissenschaftlichem Wege zu theoretisieren, geben sie sich blind und unwillkürlich an Einfälle und Traditionen hin, die sie als unmittelbare Lehren der Erfahrung gelten lassen, obgleich darin kein besserer Leitfaden für das Verständnis und den Gebrauch der Erfahrung enthalten ist als in jenen Notizen, welche die Erfahrung unverarbeitet wiedergeben. Weder auf dem einen noch auf dem anderen Wege läßt sich das Wichtige vom Unwichtigen, das Bedeutende vom Unbedeutenden, das Unwirksame von dem in seinen Folgen weit Reichenden, das zufällige Neben- und Nacheinander von dem in ursachlicher Abhängigkeit Stehenden unterscheiden, und alles das stellt ja die Wirklichkeit vermischt zur Auffassung hin. Um da richtig zu sehen und richtig zu urteilen, muß vieles übersehen, muß das eine vor dem anderen hervorgehoben werden, und dazu gehören zuverlässige Gesichts- und Anhaltspunkte, die allein eine gründliche Wissenschaft darbietet. Auch nur mit ihrer Hilfe lassen sich wertvolle Entdeckungen machen. Kurz, nur auf wissenschaftlicher Grundlage können wahrhaft brauchbare Erfahrungen gewonnen werden, ohne wissenschaftliche Bildung haben Erfahrungen keinen Wert. Das weist darauf zurück, daß die Kunst des Unterrichtes eine theoretische Vorbildung durch schulgerechte pädagogische Studien erfordert. Zwar nicht der Unterrichtstakt selbst würde jener Vorbildung bedürfen, weil er wie der Erziehungsakt überhaupt, gerade durch das Handeln selbst entsteht. Wohl aber damit dieser Takt und folglich der Unterricht richtig sei, damit die rechten Lehrarten gefunden, und Verirrungen im Handeln und Beurteilen, besonders auch die Einseitigkeiten und Zufälligkeiten des Verfahrens vermieden werden, darum ist es notwendig, daß der Lehrer eine Vorbildung durch die

pädagogische Wissenschaft besitzt. Die Wissenschaft darf jedoch, da es sich um eine praktische Thätigkeit handelt, nicht bloß als eine Summe von Kenntnissen bei ihm vorhanden sein, die in schulgerechten Formen von ihm angewendet werden, sondern sie muß zugleich seine Stimmung beherrschen, nachdem sie darein übergegangen ist,[1] d. i. sein ganzer Gedankenkreis muß auf eine solche, dem Unterrichte günstige Weise durch die Wissenschaft prädisponiert sein, daß ein innerer Drang ihn soweit mit Notwendigkeit das Richtige finden läßt, als der Gedankenkreis sich vollkommen ausgebildet hat und keine Störung erleidet.[2]

Eine solche durch wissenschaftliche Überzeugung getragene Grundstimmung des Gemütes, welche die Richtigkeit im praktischen Handeln und Beurteilen verbürgt, und den Unterrichtsakt selbst zum künstlerischen erhebt, läßt sich durch keine Originalität des Geistes, durch keine Begabung für ein einzelnes Unterrichtsfach, durch keine fachwissenschaftliche Bildung ersetzen, und von ihr hängt auch ein großer Teil des von der Persönlichkeit ausgehenden Einflusses[3] ab; denn der Einfluß der Persönlichkeit, welcher die Kunst des Unterrichtes vollendet, wird ebensowenig als diese Kunst überhaupt nur durch die Naturanlage bestimmt,[4] dagegen läßt sich manches von dem, was durch die Naturanlage oder die Mängel der eigenen Erziehung einem Erzieher versagt ist, besonders in seinen technischen und intellektuellen, aber auch in seinen moralischen Eigenschaften, durch die theoretische Vorbildung für den Beruf ersetzen.[5] Jene Geistesdisposition, welche die Wurzel des echten Unterrichtsaktes ist, kann auch gewiß nicht ohne das Studium der allgemeinen Pädagogik entstehen. Denn diese ist die Grundlage für die theoretische Bildung des Erziehers als solchen. Sie enthält die allgemeinsten Gesetze über die Entwickelung und Bildung des kindlichen Geistes, über die Art und Weise, wie derselbe zweckmäßig erregt und gerichtet werden muß, über die Bedingungen seines Fortschreitens, seiner Ausbreitung, seiner Befestigung, über das, was der Idee nach sein soll. Aber freilich genügt die

[1] Einleitung in d. allg. P. S. 29, Allg. Pädag. S. 33 f.

[2] Daher die das schärfere Denken anticipierende, supplierende und ersetzende Kraft des bloß einem allgemeinen Totaleindrucke folgenden Taktes.

[3] Von dem bildenden Einflusse der Persönlichkeit ist natürlich ihr Einfluß auf die Regierung zu unterscheiden.

[4] *Quintil. XII, 2: virtus, etsi quosdam impetus a natura sumit, tamen perficienda doctrina est.*

[5] *Cic. de orat. 25: neque — ignoro, et quae bona sint, fieri meliora posse doctrina, et quae non optima, aliquo modo acui tamen et corrigi posse.*

Anweisung, welche das Studium der allgemeinen Pädagogik erteilt, durchaus nicht zur Begründung jener Geistesdisposition. Der Gedankenkreis des Lehrers muß vielmehr vor allen Dingen vor Antretung seines Geschäftes noch durch specielle Überlegungen und Übungen für seinen Beruf vorbereitet sein.[1] Der Lehrer muß die pädagogische Kraft und den Charakter jedes Bildungsmittels, das in den Umfang des für seinen Zögling bestimmten Unterrichtes fällt, und die rechte Art seines Gebrauches kennen. Er muß also mit den, womöglich, vollständig ausgeführten methodischen Lehrgängen jedes Unterrichtszweiges vertraut sein, welche die reihenförmigen Verbindungen unter den Vorstellungen bezeichnen, woraus der Gedankenkreis des Zöglinges zusammengesetzt werden muß. Bei jenen Lehrgängen hat er zu beachten, daß es nicht sowohl darauf ankomnt, wieviel, ob mehr oder weniger aus einer einzelnen Wissenschaft zur Mitteilung ausgewählt und von einem Lehrgegenstande gelehrt werde — das muß sich nach der Individualität des Zöglinges richten, und danach müssen sich die Schulen unterscheiden — als vielmehr darauf, daß das, was gelehrt wird, weder allein noch als bloße Masse in der Seele des Zöglinges stehe, sondern am Anfange oder im Verlaufe einer längeren Reihe, daß jedes an schon Vorhandenes sich anlehne und anschließe, und zugleich für das nachfolgende Neue als Stütze und Anknüpfungspunkt diene; denn von einer solchen Aneinanderfügung des Lehrstoffes hängt es ab, daß ein Wollen aus den Vorstellungen sich entwickele.[2] Hiermit ist jedoch erst die eine der beiden Hauptdimensionen bezeichnet,

[1] Auf solche Ergänzungen einer unvollständigen Theorie weist auch KANT gleich zu Anfange der Abhandlung: „Das mag wohl in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ hin.

[2] Die Überlegung über das Mehr oder das Weniger, was aus jeder Wissenschaft beim Unterrichte mitzuteilen sei, wurde in neuerer Zeit von zwei entgegengesetzten Seiten her in den Vordergrund gerückt. Zunächst geschah es von der Seite, wo man auf die Ausdehnung des Unterrichtes Bedacht nahm. Denn die Schulen, besonders auch die Gymnasien, kamen darüber in Gefahr, daß ihnen die Zeit zu kurz wurde, was die alten lateinischen Schulen wenig empfunden hatten, weil sie überhaupt auf die Summe des Wissens bei der Erziehung weniger Wert legten als auf die Einwirkungen der Zucht. Jene Gefahr glaubte man gerade durch die Beratschlagung über das Mehr oder Weniger des zu überliefernden Unterrichtsstoffes abwenden zu können. Dieselbe Beratschlagung wurde dann aber auch von der Seite aus veranlaßt, wo man gegen die unternommene Erweiterung des Unterrichtes aus Besorgnis einer zu großen Belastung für die Jugend reagierte, und das Quantum des Wissens beschränkt sehen wollte. Auf beiden Seiten verlor man darüber die Hauptsache des erziehenden Unterrichtes, den Zusammenhang des Wissens in den verschiedenen Studien, aus den Augen.

nach denen der Unterricht sich auszubreiten hat, und die Lehrgänge zu entwerfen sind. Neben der Dimension für das, was nach einander geschehen muß, und zwar so, daß eines durch das andere unterstützt wird, muß auch noch eine zweite für das hervortreten, was neben einander zu thun ist, und zwar so, daß jedes, nicht gestört durch den Einfluß des gleichzeitig in Wirksamkeit Gesetzten, mit seiner eigenen, ursprünglichen Kraft wirkt. Denn das sind die beiden Dimensionen, die in der Erziehung und dem Unterrichte wie bei allen Geschäften und Plänen vorkommen, worin eine große Menge unter einander verbundener und verwebter Maßregeln vorkommt, wo man von mehreren Seiten zugleich anzufangen, von mehreren Punkten zugleich auszugehen hat, wo mancherlei auf einmal zu überlegen und vorzunehmen ist, wo vieles durch das Vorausgegangene vorbereitet und auf das Spätere berechnet werden muß.[1] Für die nach jenen beiden Dimensionen einzurichtenden Lehrpläne des pädagogischen Jugendunterrichtes sind nun alle philologischen, historischen, ästhetischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Kenntnisse von dem künftigen Lehrer zu durchforschen und auszubeuten, alle ihm zugänglichen Schriften müssen mit Rücksicht auf den Inhalt der Lehrpläne von ihm durchstudiert und durchgearbeitet, aus allen Wissenschaften und Künsten wie aus dem gewöhnlichen Leben muß nach allen Richtungen hin der bildende Stoff von ihm hervorgesucht und herausgefunden werden,[2] und wenn ihm Monographien, Specialschriften über einzelne Zweige des Unterrichtes, einen Teil dieser unermeßlichen Arbeit abnehmen, indem sie ihm, womöglich, auch unter Berücksichtigung der hervorragenden charakteristischen Verschiedenheiten in den individuellen Lagen der Zöglinge, die pädagogische Kraft und den

[1] So auch bei dem Pläne eines historischen Kunstwerkes, worauf HOMER mit den Worten hinweist: *τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω.*

[2] Da wirkliche Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen sind, so ist hier das mindeste, daß jeder Unterricht, jedes Schulbuch, wie der Lehrer selbst, wirklich auf der Höhe der Wissenschaft steht und den Fortschritten der Wissenschaft genau entspricht, daß also der Vorwurf vermieden wird, wer von der Sache nichts verstehe, beschäftige sich mit ihrer Methodik. Daher schreibt auch SÜVERN an die von der preußischen Regierung zu PESTALOZZI gesendeten Männer: „sie sollten nicht vergessen, daß die tiefste Kenntnis der Sache zu einer gründlichen elementaren Behandlung derselben notwendig sei“, und „jeder Leitfaden müsse die Prüfung sowohl des Mannes von Fach als der gründlichen Pädagogik aushalten.“ Durch die Erfüllung der obigen Forderung werden sehr viel Schwierigkeiten und Verkehrtheiten bei dem Unterrichte ganz von selbst vermieden.

pädagogischen Gebrauch einzelner Bildungsmittel lehren, und detaillierte Anleitung zur Benutzung der darin enthaltenen Bildungselemente geben, damit er die nötige Gesamtwirkung erreiche, die der pädagogische Unterricht verlangt, so werden sie ihm, vorzüglich wofern sie auf Theorie und Praxis zugleich gestützt sind, und der Anwendung folglich näher stehen, ebenso gewiß die trefflichen Dienste leisten können, als sie zum Ausbau der Pädagogik beitragen, ja sie werden es überhaupt erst möglich machen, daß die unermeßliche Arbeit, die wir von dem Erzieher fordern, nicht eine unmögliche werde. Sollen aber die Lehrgänge der Specialschriften den vollen Nutzen bringen, dessen sie fähig sind, und sollen sie namentlich auch die Wirksamkeit und Energie des Unterrichtes soweit erhöhen, daß dieser durch den Zusammenhang unter den zu überliefernden Vorstellungen einen Einfluß auf das Wollen des Zöglinges erlangt, so müssen sie sämtlich, da sie gemäß den oben angegebenen beiden Dimensionen teils neben, teils nach einander zu gebrauchen sind, aufs sorgfältigste nach einem einzigen, wissenschaftlich durchdachten Plan, der allgemein angenommen und mit Innigkeit gefaßt ist, entworfen und ausgeführt sein. Die pädagogischen Hauptbegriffe und Grundsätze müssen sich durch alle Schriften hindurch gleich bleiben, sie müssen auch streng wissenschaftlich begründet und durchgeführt sein, damit ihre Wahrheit eine allgemeine und dauernde Übereinstimmung in Bezug auf sie möglich mache, und die Lehrgänge müssen sämtlich darauf berechnet sein, einen nach allen Seiten vollständigen Unterrichtsplan in der Weise auszuzeichnen, daß ein jeder eine bestimmte Seite davon darstellt, und die einzelnen Teile des Ganzen genau ineinander greifen. Schon[1] Sturm, Francke, Basedow, v. Rochow, Pestalozzi, Herbart, Fr. A. Wolf forderten solche

[1] Statt der folgenden, von Zillers Hand geschriebenen Sätze bis zum Ende des Abschnittes enthält die 1. Aufl. einen etwas längeren Abschnitt, in welchem einerseits von Fellenberg nicht die Rede ist, andererseits aber der methodischen Specialschriften aus der Herbart'schen, noch mehr aber aus der Pestalozzi'schen Schule in lobendster Weise gedacht wird. So wird von Herbarts ABC der Anschauung gesagt, daß es „für alle ähnlichen Arbeiten als Muster dienen kann“ und in Bezug auf die Pestalozzischen Schriften heißt es unter anderem, daß sie „nächst den streng wissenschaftlichen Arbeiten als das beste angesehen werden müssen, was die pädagogische Litteratur überhaupt aufzuweisen hat und daß aus ihnen der größte Gewinn für die Wissenschaft gezogen werden kann.“ Das Urteil über die in Rede stehende Herbart'sche Schrift wurde, wie das obige zeigt, modifiziert, und von der Hochschätzung der Methodik Pestalozzis kam Ziller später völlig zurück (S. Erläuterungen zum Jahrbuch f. w. P. 1881 S. 23—24, womit jedoch die Erläuterungen zum Jahrbuch 1882 S. 62 f. verglichen werden können). Aber zwischen 1864, da Ziller

Lehrgänge für das Schulwesen; sie alle erkannten, daß das Vorhandensein wohlabgestufter Reihen von streng geordneten und genau ineinander greifenden Methodenbüchern, die, nach Einem Plane bearbeitet, ein einziges Ganze ausmachen, die unerläßliche Bedingung einer planmäßigen Erziehung durch den Unterricht und das Notwendigste bei der Verbesserung des Unterrichtes sei, weshalb die meisten von ihnen selbst Hand anlegten an die Herstellung solcher Bücher oder wenigstens an die Ausarbeitung methodischer Instruktionen für den Unterricht. Schon DISSENS Anleitung zur Lektüre der Odyssee, ja das ABC der Anschauung von HERBART selbst bedürfen freilich für ihre Anwendung in der Mitte des erziehenden Unterrichtes einer größeren Durchbildung, und für das letztere muß selbst manches, was FRÖBEL darbietet, trotz seiner falschen Theorie verwertet werden. HERBARTS pädagogische Thätigkeit war aber nicht bloß durch seine philosophische Lehre, sondern, wie die Pädagogik der Volksschule, auch von PESTALOZZI angeregt worden. THIERSCH und KOHLRAUSCH schlossen sich mit DISSEN an HERBART an. Am schärfsten ausgeprägt war jedoch der Anschluß an HERBART bei FELLENBERG, und THIERSCH ist in der Heimat von GRASER und STEPHANI, die, wenn auch oft in Widerspruch mit PESTALOZZI, doch unleugbar in dessen Sinne gewirkt haben, in die Bahnen NIETHAMMERS hinübergetreten; in der Anleitung von KOHLRAUSCH zur biblischen Geschichte muß mindestens das Kulturhistorische, Geographische und Naturwissenschaftliche für die Lehrstunden vom Gesinnungsunterrichte abgetrennt werden.

Methodischen Schriften für den Unterricht wird allerdings nicht allgemein die hohe Bedeutung beigelegt, die wir für sie in Anspruch nehmen. Gerade in neuerer Zeit fängt man an, das Streben rationaler Praktiker nach Ausbildung und Verbesserung von Unterrichtsmethoden zu verachten, auf die Bemühungen der Wissenschaft um die Methodik des Unterrichtes mit Geringschätzung oder Gleichgültigkeit herabzublicken, und die Unterrichts-

die letzte Hand an die Grundlegung legte, und 1881 ist von ZILLER und seinen Schülern gerade auf dem Gebiete der speciellen Methodik in so umfassender Weise gearbeitet worden, und diese Schriften unterscheiden sich so sehr von den früheren, die einzelnen Gegenstände schematisierenden, methodischen Schriften durch Erfassung jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes als integrierenden Teil eines großen Ganzen und durch kunstvolle Verkettung des Vielen und Mannigfaltigen zum Zwecke der Erhaltung des einheitlichen Bewußtseins und der Herstellung des moralischen Charakters, daß jene Stelle aus der 1. Aufl. in der That als antiquiert erscheint und nur noch ein biographisch-historisches Interesse besitzt. D. H.

methoden selbst als ein Schaugepränge und Gaukelspiel, als leere Erfindungen der Phantasie, als Pedanterien und Künsteleien, die mehr verderben als helfen, zu betrachten. Man thut das aus ganz verschiedenen Antrieben. Teils überschätzt man den Einfluß der Zucht sowie den der Persönlichkeit des Lehrers so sehr, und den letzteren erkennt man sowenig in seinen Gründen, daß man da, wo es an jenen Einflüssen beim Unterrichte nicht fehlt, künstlicher Methoden füglich entraten zu können glaubt. Man bildet sich sogar absurderweise ein, wer auf pädagogische Methodik Wert lege, verzichte damit auf eine Wirksamkeit durch die Persönlichkeit, ja auf eine Wirksamkeit durch eine sittlich-religiöse Persönlichkeit. Teils baut man beim Unterrichte viel zu sehr auf die Kraft der Seele, die sich wohl auch ohne methodische Zubereitungen den Stoff assimilieren und selbst das in verkehrter Ordnung Überlieferte zuverlässig und ohne wesentlichen Nachteil in die rechte Ordnung umsetzen werde. Oder man kennt, wenn überhaupt etwas Wertvolles von der Erziehung, nur den allgemeinen Zweck derselben vollständig, aber von den Mitteln zu seiner Erreichung versteht man nichts.

(Zur Geschichte der Methodik.) Die beiden zusammengehörigen Seiten der Erziehung, die Einsicht in den allgemeinen Zweck der Erziehung und die Einsicht in die Mittel zu seiner Erreichung, haben sich ja auch in der Geschichte der Erziehungswissenschaft nicht selten getrennt. So hat die Reformationszeit den allgemeinen Charakter und höchsten Zweck der Erziehung zwar nicht in begrifflich scharfer Weise und nicht ohne manches Hinüberschweifen in ihr Gegenteil bei einzelnen Gelegenheiten, doch dem Geiste des Christentumes gemäß in solcher Vollkommenheit und allgemeinen Gültigkeit hingestellt, daß alle echte Pädagogik mit Recht als evangelische bezeichnet werden darf. Aber die Betrachtung der Mittel und Wege, die zum Ziele hinführen, war damals vorzugsweise noch der Praxis der Erziehung und des Unterrichtes überlassen. Es wurden darüber keine zusammenhängenden theoretischen Überlegungen angestellt, und es regten sich nur ganz vereinzelte methodische Bestrebnngen. Die Reformatoren selbst waren hinsichtlich jener Wege noch völlig in den vorreformatorischen Systemen befangen. Erst das 17. Jahrhundert brachte theoretische Methodiker, die das Ganze des Unterrichtes ins Auge faßten, einen Ratich, einen Comenius, hervor. Aber sogar im 18. Jahrhunderte, dem eigentlichen Jahrhunderte der Pädagogik, die damals in ebenso rascher Folge, wie nachmals die Philosophie, Systeme aus sich gebar, die damals, wahrscheinlich auch infolge der fast ausschließlichen Beschränkung der Menschen auf die engeren Lebensverhältnisse, alle Kreise und Stände beschäftigte und die ganze Litteratur durchdrang — welcher von unseren klassischen Schriftstellern hätte nicht mit Erziehungsplänen sich getragen? und in der zweiten Hälfte des Jahrhundertes war nach dem Vorgange Friedrichs II. Verbesserung der Schulen und der Volksbildung die allgemeine Losung sogar der Regierungskreise — selbst damals wurden die verschiedenen Grundrichtungen der Pädagogik nicht gleichmäßig kultiviert. Denn

in der Schule von FRANCKE trat die sittlich-religiöse Richtung mehr hervor, weshalb sie auch vorzugsweise zur Lehre von der Zucht hinneigte, und in der Reihe von Pädagogen, welche unmittelbar von ROUSSEAU ihren Ausgangspunkt nehmen, wie in BASEDOW und von ROCHOW, ebenso aber auch in PESTALOZZI mehr das Streben nach methodischer Durchbildung des Unterrichtes. Gerade der PESTALOZZIschen Schule verdanken wir die wertvollsten Leistungen auf dem Gebiete der Methodik, sie hat unser Zeitalter zum Zeitalter der Methoden gemacht, was freilich viele so wenig zu schätzen wissen, daß sie PESTALOZZIS Streben nach methodischer Behandlung des Unterrichtes für die schwächste Seite seines Werkes halten, indem sie sich von diesem nur gemütlich affizieren lassen, und deshalb an PESTALOZZI bloß die bei ihm wirksame Kraft der Liebe, die zu den größten Opfern und den äußersten Anstrengungen bereit war, und an seinem Institute bloß die anfangs daselbst stattfindende Vereinigung gleichgesinnter Männer, wie KRÜSIS, NIEDERERS und anderer bewundern. In Wahrheit ist seine methodische Behandlung des Unterrichts der Kern seiner Unterrichtsverbesserung, und gerade dadurch ist es ihm gelungen, die mächtige Anregung zur Hebung des Volksschulwesens und der pädagogischen Wissenschaft zu geben, indem er nach den gesicherten Anfängen des pädagogischen Wissens in allen seinen Hauptteilen hinstrebte und von da aus einen gesetzmäßigen Fortschritt einzuleiten suchte. Freilich darf man bei PESTALOZZI ebensowenig als bei seinem Nachfolger FRÖBEL ein wirkliches System oder auch nur die wahren Principien der Erziehung zu finden glauben. Ethik, Psychologie und Religionslehre liegen bei ihnen noch zu sehr im Unklaren, und FRÖBEL ist mit Fundamentalsätzen der idealistischen Philosophie, wie mit dem des Einen Erkenntnisprincipes und der Vermittelung der Gegensätze, viel zu sehr verwachsen, als daß eine Theorie hätte entstehen können, mit deren Begriffen man noch gegenwärtig operieren dürfte. Man denke nur, um vorläufig an einiges in ihren Theorien zu erinnern, an die verworrenen Begriffe der Natur und der Anschauung, an den falschen Begriff von Geistesentwickelung, von Weckung und Erregung der Kraft und Selbstthätigkeit, an die Meinung, als ob das Thun dem Vorstellen bei der Bildung vorangehen könne, an die mystischen Vorstellungen von der Sprache und die etymologischen Phantasien, an die Vorstellung von der Bedeutung der Handbewegung beim Trennen von Wörtern und Silben, an die falschen Raum- und Freiheitsbegriffe, an die Verworrenheit der ethischen Begriffe. Man denke daran, wie symmetrische Verhältnisse beim Schönen, kombinatorische Verhältnisse und dergl. auf eine angebliche Ausgleichung der Gegensätze reduziert sind u. s. w. Das Richtige in der Theorie beider autodidaktisch gebildeter Männer sind überhaupt nur Resultate eines gesunden, wenngleich unvollkommen ausgebildeten Erziehungsaktes, die allerdings für die wissenschaftliche Pädagogik leitende Gesichtspunkte aufstellen, deren begriffliche Durchbildung jedoch durchgehends äußerst mangelhaft ist. Beiden Männern, wie vielen ihrer Nachfolger, fehlte auch das fachwissenschaftliche Material, um den über den Elementarunterricht hinausliegenden Unterricht gestalten zu können. Zu vergessen ist natürlich nicht, was MIEG mit Rücksicht auf PESTALOZZI sagt: das Dasein eines großen Mannes wirkt oft ebenso viel durch das, was er in anderen anregt, als durch das, was er selbst thun und ausführen kann. Daß aber nach den Freiheitskriegen das religiöse Element der Erziehung wieder stärker betont worden ist, weist darauf hin, daß man sich auf den höchsten Zweck der Erziehung, der ein sittlich-religiöser ist, wieder

mehr besonnen hat, als es längere Zeit geschah. Solche Perioden des öffentlichen Lebens wecken gewöhnlich einen tieferen religiösen Ernst, und zwar geschah es hier und geschieht es überhaupt aus demselben Grunde, aus welchem schon das religiöse Gefühl des einzelnen durch ernste Lebenserfahrungen, durch Unglück und Not stärker angeregt wird. In der Diesterwegschen Schule gewannen dagegen einseitige methodische Bestrebungen wieder die Oberhand.

Man bildet sich wenigstens ein, diese Mittel viel leichter erwerben und benutzen zu können, als es wirklich der Fall ist, weil man von den Schwierigkeiten des erziehenden Unterrichtes eine zu geringe Vorstellung hat. Man läßt oft auch die falschen Wege, die man in der Methodik eingeschlagen, die falschen und überspannten Erwartungen, die man von einzelnen Methoden gehegt hat, z. B. bei der Verarbeitung der Becker'schen Grammatik für die Schule, der Methodik überhaupt, man läßt die Verirrungen, denen das erfindende Genie wegen seiner naturgemäßen Einseitigkeit am meisten ausgesetzt ist, seinen falschen Enthusiasmus, seine oft thörichten Einbildungen seinen Erfindungen entgelten, und man glaubt diese um der daran geknüpften Irrtümer willen, die man abstreifen sollte, ignorieren zu dürfen, ja man vergißt, wie oft eine solche Erfindung frisches Leben in dumpfe Schulstuben brachte, und einen Jahrhunderte alten Schlendrian für immer daraus verbannt hat, man vergißt, wieviel Not in Bezug auf die Aneignung des Lehrstoffes, die Erreichung des Lehrzieles durch sie oft überwunden worden ist. Wieder andere fürchten, daß durch die Methodenbücher der Lehrer zu einer geistlosen Abhängigkeit, zu einem schablonenmäßigen Mechanismus verurteilt werde, und etwas Ähnliches haben wirklich einzelne Verfasser von Methodenbüchern beabsichtigt, besonders auch unter denen, die sie in Frage und Antwort einkleideten, ja Pestalozzi selbst wollte ausdrücklich die Lehrer und Lehrerinnen zu mechanischen Werkzeugen der Methode machen. Freilich wäre es der bequemste und sicherste, und vorzüglich gegenüber den kostbaren Plänen Basedows ein sehr beachtenswerter Weg gewesen, um einen guten und genau abgemessenen Unterricht in alle Schulen und Familien einzuführen, wenn auch die schlechtesten und gedankenlosesten Lehrer bei einem Minimum von Fähigkeit die methodischen Hilfsmittel zweckmäßig gebrauchen könnten. Indes so leicht ist der erziehende Unterricht nicht. Wie die Theorie überhaupt, läßt sich auch ein den Stoff noch so sehr in seine Teile zerlegendes Methodenbuch niemals bis ins speciellste Detail der Praxis herabführen, und es bietet gleich aller Theorie dem Praktiker notwendig teils zuwenig, teils zuviel dar, auch wenn es das geistvollste Werk des ausge-

zeichnetsten Mannes ist. Es kann deshalb nicht irgend ein Methodenbuch geben, wonach ein Zögling ganz genau und buchstäblich sich unterrichten ließe. Der allgemeine methodische Gang, den es vorschreibt, muß immer erst der individuellen Lage des Lehrers angepaßt, er muß bei seiner Anwendung mit einer besonderen Manier, d. i. einer subjektiven Form umkleidet werden,[1] die in der Person des so oder anders gearteten, in diese oder jene Gemütslage, sei es bleibend, sei es vorübergehend versetzten Lehrers, in solchen oder anderen Schülerindividuen, in diesen bestimmten, das eine darbietenden, das andere versagenden äußeren Verhältnissen begründet ist, kurz ein jeder muß sich für die Methode mit verständiger Beachtung der Umstände und nach seiner natürlichen Begabung seine eigene Technik schaffen, die nach der Altersstufe, nach dem Fortschreiten des Unterrichtes zu modifizieren ist,[2] und der freien Selbstthätigkeit des Lehrers bleibt hier unter allen Umständen soviel überlassen, daß der Schwerpunkt des wirklichen Unterrichtes immer im Geiste des dem Zöglinge sich genau anschließenden Erziehers liegt, soviel, daß durch ihn auch ein gutes Schulbuch erst seinen vollen Wert im einzelnen Erziehungsfalle erhält, soviel, daß selbst die abstrakt beste Methode zur schlechtesten herabgesetzt würde durch einen beschränkten, geistesarmen Kopf, durch einen Lehrer, der ihr von sich nichts hinzuzufügen, der von ihr nichts hinwegzunehmen wüßte, der einen gedruckten Lehrgang ohne eigene Verarbeitung und ohne alle Veränderung sklavisch nachbeten wollte.[3] Was das Lehrbuch als Element hinstellt, muß vielleicht bei dem wirklichen Unterrichte noch weiter zerlegt, was es zerlegt, kann vereinigt werden. Das, wovon angenommen wird, daß es sich gleich bei der Auseinandersetzung, bei der Besprechung einpräge, muß vielleicht planmäßig, sei es auch nur mit Hilfe des gewöhnlichen Aufzählens, Einteilens, Reihebildens durch die Finger, memoriert werden. Am wenigsten läßt sich die analytische Vorbereitung und Verarbeitung für jeden einzelnen voraussehen u. s. w. Es giebt darum noch lange nicht soviele Methoden, als es Individuen giebt, nicht jeder muß wie seine Manier, so auch seine Methode haben. Aber methodische Lehrgänge sind allerdings nur ideelle Durchschnitte, wie sie der Geolog durch einen Gebirgszug legt, um

[1] Mancher Lehrer nennt sie dann gern seine eigene Methode, nachdem er ihr ein neues Gewand umgeworfen, oder individuelles Leben eingehaucht hat. —

[2] Eine stereotype, geschweige eine fast zur Manie gewordene Manier ist ebenso verwerflich wie ein manierierter Stil.

[3] Nur *in necessariis unitas* (Augustin).

seine richtigen Verhältnisse aufzufassen und festzuhalten, ohne zu vergessen, daß die geraden Linien, die er hinzeichnet, in der Wirklichkeit von einer Menge Erhebungen, Senkungen, Biegungen unterbrochen sind. Wie lächerlich wäre es, wenn diese in der Wirklichkeit hinweggedacht würden, wie thöricht aber auch, wenn man die Durchschnitte selbst, weil sie die konkrete Verschiedenheit nicht an sich tragen, geringschätzen und nicht benutzen wollte! Gewisse Grundsätze kann keiner ungestraft übertreten. Der Lehrer freilich, der sich das allgemeine Gesetz des Unterrichtes schon fest eingeprägt und sich in den danach bestimmten Formen genügsam geübt hat, mag immerhin das Methodenbuch als für ihn nunmehr überflüssig beiseite legen, und seinem mit Hilfe des Methodenbuches ausgebildeten Unterrichtstakte allein vertrauen. Nur wähne man nicht (wie es geschieht, wo man sich über die methodischen Bestrebungen hinwegsetzt), durch das fachwissenschaftliche Wissen allein sei man zum erziehenden Unterrichte geschickt genug, und mit dem Stoffe besitze man schon die Fähigkeit zur rechten pädagogischen Lehrart, vorzüglich weil die Wissenschaft selbst, da ihre Natur zugleich eine bestimmte Form bedinge, einen Plan an die Hand gebe, wie sie zu lehren sei, und weil der Lehrer, zum mindesten der begabte, was sie noch unbestimmt lasse, schon für sich allein finde. Es ist das die Meinung, welche das ganze Mittelalter beherrscht hat. Denn das Verfahren des Unterrichtes richtete sich damals ausschließlich nach der Beschaffenheit des fertig vorliegenden Lehrgegenstandes, und die Beschaffenheit des lernenden Subjektes wurde nicht berücksichtigt. Es ist auch eine Meinung, welche leicht sehr hochmütig macht, und besonders angehende Lehrer verleitet, im Schulleben mit großer Zuversicht aufzutreten, als ob das fachwissenschaftliche Wissen das Ganze der Lehrerbildung umfasse. Allein die Meinung ist falsch, was Pestalozzi recht deutlich einsah, und die Zuversicht, die sich darauf gründet, ist eitel. Vor allem kann der Gang der Wissenschaft für den Lehrgang des Erziehungsunterrichtes nicht maßgebend sein. Denn die Ausgangspunkte der Wissenschaft, welche zugleich ihren Fortschritt bestimmen, fallen keineswegs mit den Ausgangspunkten des psychischen Entwickelungsganges zusammen, den der kindliche Geist zu durchlaufen hat, um sich zur Wissenschaft zu erheben. Die Wissenschaft sucht auch nur ihren Inhalt zur Darstellung zu bringen. Aber der Erziehungsunterricht soll nicht bloß die Wissenschaft dem kindlichen Geiste zugänglich machen, den sie ihrer Natur nach übersteigt, sondern durch den Gebrauch der Wissenschaft zugleich

einen ethisch-religiösen Zweck für den Zögling erreichen, und den dahin führenden geistigen Prozess im Zöglinge veranlassen. Darum kann es vorkommen, daß man ein tüchtiger Theolog, Philolog oder Geschichtskenner, ein tüchtiger Mathematiker oder Naturkundiger ist, und daß man mit der Gediegenheit des Wissens auch gewissenhaften Eifer, Liebe zur Jugend, natürlichen Takt und Reife der Erfahrung verbindet, ohne daß man ein guter Lehrer ist, und den rechten Erfolg herbeizuführen vermag. Es genügt namentlich noch nicht, daß der Lehrer außer dem wissenschaftlichen Materiale auch die Gabe der Auseinandersetzung und des Vortrages besitzt, sofern jenes sein Gefüge beibehält. Das wissenschaftliche Material muß vielmehr zuvörderst eine dem pädagogischen Zwecke entsprechende Form annehmen, und die in der Wissenschaft gegebene Form muß in diese umgebildet werden.[1] Die Gründlichkeit ist hier eine andere als in der Wissenschaft. Es müssen hier ganz andere Voraussetzungen gemacht, ganz andere Wege zur Erzeugung des Wissens eingeschlagen werden als dort. Was dort gegen das Ende des Ganzen hin seine Stelle hat, kann hier viel weiter nach dem Anfange hingerückt, was dort nahe neben einander steht, kann hier weit von einander entfernt sein, und beides auch umgekehrt. Der Erziehungsunterricht kann, was die Wissenschaft in mehreren Disciplinen getrennt behandelt, in eine einzige zusammenziehen, oder bloß um einzelne Punkte gruppieren, und so fort. Solche Abweichungen vom wissenschaftlichen Lehrvortrage, die auf die Erreichung des pädagogischen Zieles abzwecken sollen, verwandeln die wissenschaftlichen Stoffe, indem sie dieselben nach den erforderlichen pädagogischen Gesichtspunkten gehörig bestimmen und abgrenzen, in Schulwissenschaften. Sie lassen sich aber in richtiger Weise nicht auf gut Glück finden, sondern nur durch einen echten Erziehungstakt, der zum größten Teile absichtlich erworben werden muß, und gerade die Resultate, die von ihm bei der Bearbeitung des wissenschaftlichen Stoffes für seine angemessene Verwendung zu dem pädagogischen Zwecke gefunden worden sind, sollen in den Methodenbüchern niedergelegt werden.[2] Die volle Sicherheit und

[1] Die Wissenschaft verliert durch die Aufopferung der ihr gebührenden Form, wie sie in klassischen Werken, die sie darstellen, ausgeprägt ist, aus demselben Grunde nicht an Würde, durch welchen wir es rechtfertigten (§ 2, S. 23, A. 1), daß die Wissenschaft überhaupt in den Dienst des erziehenden Unterrichtes tritt; denn die Umbildung der Form ist das Mittel, durch welches dieser Dienst möglich und ersprießlich wird.

[2] Was den gelehrten Unterricht anlangt, so scheint es allerdings, daß sein wissenschaftlicher Lehrstoff, der durch die Litteratur überliefert ist, vorzüglich

Umsicht eines richtigen Verfahrens läßt sich nicht einmal ohne die sorgfältigste und gründlichste Vorbereitung auf die einzelnen Lehrstunden erreichen, die mancher auch nicht überbürdete Lehrer gleichfalls in der dünkelhaften Meinung vernachlässigt, für Kinder leicht genug zu wissen. Wird aber die methodische Verarbeitung und die Vermittelung des Lehrstoffes für den kindlichen Geist versäumt, so vermag selbst der an sich vortreffliche Lehrstoff, wie das Christentum oder der Geist des klassischen Altertumes oder die Mathematik, nicht soviel, als es außerdem möglich wäre. Die Vortrefflichkeit des Lehrstoffes für sich allein verbürgt keineswegs eine starke pädagogische Wirkung.

Schon aus dem Gesagten wird erhellen, wie wenig die gegenwärtig überhand nehmende Abneigung gegen die Methodik des Unterrichtes, welche eine allgemeine Barbarei auf dem Gebiete der Erziehung vorzubereiten droht, begründet ist. Die Methodik des Unterrichtes überhaupt ist aber, als Ganzes aufgefaßt, die Lehre von den psychologischen Gesetzen, nach denen die Unterweisung sowohl im allgemeinen als mit Rücksicht auf die einzelnen Objekte des Unterrichtes in Angemessenheit zu den pädagogischen Principien fortzuschreiten hat, und die Methoden selbst sind nichts anderes als konkrete Formen für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes, und werden durch diese Gesetze vorgezeichnet. Denn daß zwischen den beiden Punkten, dem ursprünglichen Geisteszustande des Zöglinges und dem Geisteszustande, der als Resultat aus der Erziehung hervorgehen soll, nur eine einzige gerade Linie möglich ist, d. i. nur ein einziges allgemein gültiges, völlig angemessenes und zweckmässiges Verfahren neben zahllosen krummen, d. i. weniger vollkommenen oder ganz unvollkommenen Wegen, diese Wahrheit wird bloß durch die individuellen Modifikationen der Mitteilung und Aufnahme verdeckt, welche notwendig sind, Modifikationen, die jedoch auch nur nach denselben unwandelbaren Geistesgesetzen konstruiert werden müssen. Es handelt sich hier immer darum, den natürlichen Entwickelungsgang des kindlichen Geistes zu kennen, z. B. den Übergang von phantasierender Thätigkeit zu begrifflicher, und in Angemessenheit dazu, wie zu dem Hauptziele des Erziehungsunterrichtes und den einzelnen Stufen, auf welchen es sich erreichen läßt, die

auf den höheren Stufen vergleichungsweise weniger Veränderungen verlangt, und viel eher so, wie er aufgenommen worden ist, wiedergegeben werden kann, als es bei anderem Unterrichtsstoffe der Fall ist. Aber auch das ist nur ein Schein und selbst die Annäherung des Unterrichtsganges in der Mathematik an den Gang der Wissenschaft muß aufgegeben werden.

Unterrichtsstoffe auszuwählen, z. B. die Nationalmärchen in bestimmter Aufeinanderfolge für das erste Schuljahr, wie nachmals die geschichtlichen Stoffe in festbestimmter pädagogischer Ordnung. Es handelt sich weiterhin darum, den Geist zu beobachten in seiner Arbeit, des Unterrichtsstoffes sich zu bemächtigen. Nach dem, was in der Seele des Zöglinges geschieht, während er einem objektiven Ziele entgegengeführt und ihm ein dazu wie zu seinem eigenen subjektiven Zustande im Verhältnisse stehendes Objekt dargeboten wird, muß sich immer die Methode richten, die sonach durch den Geisteszustand des Zöglinges und die Natur der Sache gleichmäßig bestimmt und bei der Subjektives und Objektives gleichsam in Einem Blicke zusammengefaßt wird. Die **Methodik** samt der darin eingeschlossenen Aufstellung von Lehrgängen für die einzelnen Unterrichtsfächer ist auch unter der Voraussetzung, daß der pädagogischen Didaktik ein wissenschaftlicher Charakter beigelegt wird, ein notwendiger Theil derselben. Denn jede besondere Wissenschaft, die mehr ist als ein Aggregat empirischen Wissens, hat ihre besonderen, über die allgemein logischen Methoden hinausliegenden, eigentümliche Geistesrichtungen und Übungen erfordernden Formen des Gedankenfortschrittes und der Entwickelung ihrer Gedankenreihen, wodurch man von den, sei es ursprünglichen, sei es abgeleiteten Principien zu anderem Gewissen gelangt. Wenn man daher die pädagogischen Unterrichtsmethoden leugnet, so leugnet man die wissenschaftliche Natur der Pädagogik und der Didaktik insbesondere, wie es freilich Unkundige thun, die sich durch den unwissenschaftlichen Charakter vieler pädagogischer Schriften, sowie durch den in pädagogischer Hinsicht unwissenschaftlichen Geist vieler zur Erziehung Berufener täuschen lassen, und die darum die Erziehung samt dem Unterrichte bloß für einen Gegenstand praktischer Übung, oder doch nicht für einen Gegenstand solcher theoretischer Erwägungen halten, die der Praxis selbst förderlich sein können. Man kann ferner durch den Unterricht nicht erziehen, wenn man dabei ein formloses Verfahren statt eines streng methodischen beobachtet, und die psychologischen Gesetze für den Unterricht ignoriert. Denn alles, was planmäßig betrieben werden soll, wie die Erziehung, bei der einmal die unberechenbaren Einflüsse des Lebens unter den Dingen und Menschen nicht ausreichen, muß festen Regeln folgen und in festen Formen sich bewegen, die immerhin mannigfaltige Modifikationen zulassen mögen, und alles, was der Bildung des Geistes dienen soll, wie gleichfalls die Erziehung, muß im Anschlusse an die Gesetze geschehen, von denen alle geistige Entwickelung abhängt, beides aber

muß, wie im allgemeinen von der Erziehung, so namentlich vom erziehenden Unterrichte gelten, der aus einzelnen Bausteinen durch ihre gesetzmäßige Anordnung, Gruppierung und Verteilung im Geiste des Zöglinges ein Gedankensystem zu entwerfen sucht, aus dem auch seine Gesinnung und sein Charakter ihren wesentlichsten Bestandteilen nach hervorwachsen sollen. Man kann daher selbst in der Praxis dem Zwecke des erziehenden Unterrichtes nicht näher kommen ausser durch verbesserte Methoden und davon abhängige Lehrmittel, und diejenigen, welche durch den Unterricht erziehen wollen, aber die Strenge der Methode ausschließen, wissen im eigentlichen Sinne nicht, was sie wollen. Ein Erziehen, das bloß auf Traditionen, auf das Nachahmen fremder Beispiele oder auf einzelne Regeln und Maximen der eigenen Erfahrung, auf einen angeblichen *sens commun* oder auf eine bloß allgemeine wissenschaftliche Bildung sich stützt, ist immer ein plan- und besinnungsloses Verfahren. Allem entgegengesetzten Handeln muß ein System durchgeprüfter und durchgearbeiteter, nach allseitiger Erwägung ausdrücklich vorgezogener Begriffe und Begriffsverbindungen zu Grunde liegen, die sich auf das Ganze wie die einzelnen Maßregeln der Erziehung beziehen, ein System, das zwar den schweifenden Bewegungen willkürlicher zuchtloser Gedanken, aber nicht, wie alle „graue Theorie“, in Einseitigkeit versenkt, der Beurteilung und Behandlung konkreter Lebensformen eine Fessel anlegt, sondern für diese ebenso geschmeidig und biegsam ist wie die Mathematik auf ihrem Gebiete, um die rechten Maßstäbe und Wegweisungen darzubieten. Nur aus einem solchen Systeme kann eine feste Überzeugung, ein entschiedenes, konsequentes und, soweit vorläufig möglich, genau richtiges Handeln hervorgehen[1] für den Schuldienst sowohl wie für die Leitung des Erziehungswesens. Denn man stützt sich dann immer auf die wenigstens gegenwärtig, d. i. bis zur Anstellung weiterer Überlegungen und Untersuchungen, feststehenden Gründe. Ist aber etwas nicht wenigstens soweit richtig oder gar nicht begründet, so bewirkt es keinen feststehenden Glauben, es gerät dann gar leicht in ein Schwanken, unter dem die Festigkeit der Uberzeugung wie die Entschiedenheit, Konsequenz und Richtigkeit des Handelns leidet. Denen, die nicht systematisch durchgebildet sind, erscheint daher oft selbst das Gewisseste zweifelhaft, und dadurch werden sie in ihrem

[1] Der Mechanismus in der Erziehung muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, sagte Kant in seiner ersten Periode.

Handeln gehindert, weil sie sich durch falsche Gründe und durch Einmischung von Fremdartigem bestimmen lassen, und die ungerechtfertigsten Bedenken und Einwendungen nicht zurückzudrängen vermögen. Folgt man nicht einem fest geschlossenen Systeme, so macht man auch eine Menge unnötiger Umwege. Ohne Methoden, die aus einem solchen Systeme hervorgehen, kann es deshalb dem Zöglinge gar leicht an der nötigen Kraft fehlen, daß er sich auf die Höhe des Lehrzieles erhebe. Endlich eine Mehrheit von Menschen, wie sie durchgängig bei der Erziehung zusammentrifft, kann nur soweit, als sie in einem solchen Systeme zusammenstimmt, mit vereinten Kräften erfolgreich an gemeinsamen Zwecken arbeiten, und gerade darum, weil bei Lehrerversammlungen, Lehrerkollegien, im Verkehr zwischen Lehrerkollegien und der Aufsichtsbehörde, zwischen Schule und Haus die Voraussetzung eines übereinstimmenden Gedankenkreises, einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage gegenwärtig so häufig fehlt, ist der Erfolg des Besprechens und gemeinsamen Handelns meist so geringfügig. Sogar in den klarsten Fragen gehen Urteile und Bestrebungen nach entgegengesetzten Richtungen auseinander. Freilich ist es noch immer so gewöhnlich, als der erziehende Unterricht selten ist, daß beim Lehren kein fester, wohl geordneter Plan beobachtet und keine Rücksicht auf psychologische Grundsätze genommen wird. Man verspottet sogar das Streben nach einem streng wissenschaftlichen Verfahren, obwohl für Spott, der wenigstens immer eine Inkongruenz zwischen einer bestehenden Norm und einem thatsächlichen Verhältnisse voraussetzt, gar kein Raum ist. Spott mag wohl eine Manier verdienen, die nur für den konkreten Erziehungsfall, aus dem sie hervorgegangen ist, vollkommen paßt, aber als allgemein gültige Methode angesehen und verkündigt wird; denn hierin liegt ein Widerspruch mit dem Begriffe der Manier. Spott mag auch jede Einseitigkeit einer Methode verdienen, die eine Unangemessenheit des Unterrichtes zu dem wirklichen Geisteszustande des Zöglinges herbeiführt, sei es nun die unterhaltende Methode von Basedow, oder die strenge und ernste von Pestalozzi, sei es die in einförmigem Gange fortschreitende von Fröbel, sei es irgend eine andere, welche mit Verdrängung von solchen Methoden, die an ihrem Platze zweckmäßig sind, als allgemein feststehendes Gesetz hingestellt wird und zu ausschließlicher Herrschaft erhoben werden soll; statt daß in Angemessenheit zu den wechselnden Zuständen des kindlichen Geistes und insbesondere auch zu den verschiedenen Entwickelungsperioden des kindlichen Alters sowie in Angemessenheit zu den vielerlei Forderungen und

Bedingungen des pädagogischen Unterrichtes eine Vielseitigkeit der Methoden beim Unterrichte herrschen muß. In der That muß man von Ratich und Comenius, von Basedow und Pestalozzi, von Fröbel und Mager, wie von Biedermann, von Hamilton und Jacotot, wie von Ruthardt, lernen. Spott mag endlich eine Methode verdienen, welche die Grundzüge für eine besondere Gestaltung des geistigen Lebens in einem Zöglinge darstellen soll, aber mit Hilfe einer Psychologie konstruiert ist, welche einen einförmigen Gang der Geistesentwickelung einhält, und auch jene besondere Gestaltung des Geisteslebens aus leeren Allgemeinbegriffen, z. B. aus den der Seelenvermögen, zusammenzusetzen sucht. Allein derartige Bestrebungen, die man als methodische verspottet, können als solche gar nicht gelten. Denn unter Methode ist nur das zu verstehen, was mit Ausschluß der Manieren übrig bleibt von einem Verfahren, nach welchem der Unterricht im Hinblicke auf seinen Zweck erteilt werden soll, sofern er planmäßig und in Angemessenheit zu den psychologischen Gesetzen betrieben wird. Die Anwendbarkeit einer Methode kann alsdann nicht weiterreichen, als die Verhältnisse der Erziehungsfälle, wofür sie berechnet ist, sich wiederholen. Und die Methode selbst läßt sich nur mit Hilfe einer Psychologie wissenschaftlich konstruieren, welche die geistigen Erscheinungen in ihrer konkreten Gestalt auffaßt.

Innerhalb der hier abgesteckten Grenzen muß das Recht und die Notwendigkeit der pädagogischen Methodik anerkannt werden, und die wissenschaftliche Pflege derselben, die Prüfung und Ausbildung, die Begründung und Einübung von Unterrichtsmethoden sollte zu den vorzüglichsten Pflichten akademischer Vorbereitungsanstalten für einen kunstmäßigen Unterricht gehören, denen die abgesonderten Schullehrerseminare sich anzuschließen hätten, damit endlich die allgemein gültigen Wege des Erziehungsunterrichtes möglichst vollständig aufgefunden würden, von denen bis jetzt immer erst einzelne Punkte und Strecken bekannt sind. Dort müssen die vorhandenen Methodenbücher und methodischen Specialschriften und in Verbindung damit beglaubigte Erziehungsgeschichten, Biographien hervorragender Erzieher und gesicherte Erfahrungen jeder Art,[1] die Praxis und Geschichte des Unterrichts darbieten, sorgfältig studiert, dort muß der Zusammenhang jedes einzelnen Unterrichtszweiges mit einer vollständigen Erziehung deutlich festgestellt

[1] Wiese hat in der Schrift „die Bildung des Willens“ vorzugsweise Biographien der drei letzten Jahrhunderte benutzt, und bemerkt daselbst S. 6: diese Litteratur ist sehr reichhaltig bei uns, und für die Geschichte der deutschen

dort müssen Lehrgänge für den Unterricht im Anschlusse an konkrete Lebensverhältnisse entworfen und diskutiert, dort muß Gelegenheit zu methodischen Versuchen und Anleitung zu methodischer Umbildung des wissenschaftlichen Unterrichtsstoffes sowie zu regelrechter Ausarbeitung von pädagogischen Monographien[1] und Kindercharakteristiken[2] gegeben werden. Die zur Verhandlung gelangenden pädagogischen Beobachtungen, die sich den Mitgliedern des Seminares teils bei einer von ihnen unmittelbar, d. i. bei dem eigenen Unterrichte wie bei dem Besuche von Lehrstunden und Lehranstalten, gemachten, teils bei einer ihnen durch Überlieferung vermittelten Erfahrung ergeben, desgleichen die Methoden des Unterrichtes, die gebilligt, und die speciellen pädagogischen Forderungen, die gestellt werden, sind mit wissenschaftlicher Genauigkeit und mit redlicher Beachtung der Grenzen, bis wohin die Forschung gegenwärtig vordringen kann, nach den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik durchzuarbeiten. Dadurch allein kann dem Mechanismus des Lehrens vorgebeugt und der rechte Unterrichtstakt vorbereitet werden. Dadurch kann auch den methodischen Forderungen und den pädagogischen Beobachtungen der ihnen zukommende Grad von

Pädagogik noch zu wenig benutzt. In ähnlicher Weise erinnert VARNHAGEN zu Anfang der „Denkwürdigkeiten des eigenen Lebens“ an die tiefe und wichtige Belehrung, die Familiennachrichten gewähren können. Ein freilich nicht ausreichendes Formular nebst Vorschlägen zur Sammlung von pädagogischen Beobachtungen und Erfahrungen bei der Praxis der Erziehung giebt CURTMANNS „Tagebuch der Erziehung“.

[1] In betreff des Geschichtlichen bemerkt KOHLRAUSCH, Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, S. 8 (1. Aufl.), da er für den Geschichtslehrer eine so lebendige Anschauung des Darzustellenden verlangt, wie sie kein einzelnes Geschichtswerk darbieten kann: „Sollte der Lehrer z. B. für das Patriarchenzeitalter alle die Kommentatoren und Erklärungsschriften, die Archäologien und neueren Reisebeschreibungen lesen, aus welchen das Bild jenes Zustandes erst nach und nach seine Färbung erhält; sollte er wiederum dieselbe Mühe für das homerische, dieselbe für das herodoteische Zeitalter, dann für die späteren Griechen, für die Römer, die Germanen, das Mittelalter und die neuere Zeit haben, so würde das Leben nicht ausreichen zum Lernen, geschweige zum Lehren. Aber es braucht auch nicht der einzelne alles zu thun; nur in der Gemeinschaft und mit vereinigter Kraft wird hier wie überall das Rechte geschaffen. Es sammle der einzelne, welcher dazu günstige Gelegenheit hat, aus der Menge der Quellen das Bedeutende für Einen Abschnitt, und nachdem er sich selbst mit Mühe auf den Standpunkt des lebendigen Anschauens für diese Eine Zeit erhoben, gebe er das Gesammelte wieder zur Hilfe der anderen, und überhebe sie dadurch der Arbeit mühsamen Suchens.“ Cf. S. 170, 173 und 176.

[2] Hierüber vergl. das Pädagogische Seminar zu Jena, S. 118, 145, 208.

allgemeiner objektiver Gültigkeit gesichert werden, den ihnen die Erfahrung für sich allein wegen ihrer beschränkten Natur nicht verschaffen kann, und erst nachdem jene Gültigkeit gesichert ist, lassen sich die etwa um der Umstände willen und aus Rücksicht auf die Individualität des Zöglinges notwendigen Modifikationen mit Präcision anbringen. Von jener wissenschaftlichen Genauigkeit endlich, die bei allen Verhandlungen und Arbeiten des Seminares zur Sitte werden muß — ohne sie droht ohnehin die Gefahr, daß sich die Seminaristen zu Sophistereien, barocken Einfällen und maßloser Zweifels- und Neuerungssucht hinneigen[1] — von ihr darf die pädagogische Wissenschaft selbst sich große Vorteile versprechen, zumal wenn es dem Leiter des Seminares möglich ist, gesicherte Resultate, die gewonnen worden sind, durch schriftliche Aufzeichnungen zu fixieren. Aber der ganze Lehrstoff des pädagogischen Schulunterrichtes in den charakteristischen Momenten aller Hauptzweige muß von den Mitgliedern des Seminares zum Behufe ihrer theoretischen Vorbildung für den künftigen Beruf eines Erziehungslehrers oder Schulinspektors mit Rücksicht auf den sittlich-religiösen Geist,[2] der den Grundcharakter des erziehenden Unterrichtes ausmacht, überdacht und methodisch durckgearbeitet werden, und zwar von jedem ohne Unterschied, mag seine Berufswahl ihn in die philologisch-geschichtliche oder die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung des Unterrichtes oder auch in ein nicht ausschließlich auf das pädagogische Lehrfach berechnetes Gebiet der Wissenschaft, wie das theologische.

[1] Unseren Studierenden soll es allerdings nicht verborgen bleiben, daß in den gewöhnlichen Schulen, Lehrplänen, Lehrarten gar vieles falsch und unpädagogisch ist, daß sehr viele Klagen, Urteile und Wünsche, die nach den verschiedensten Seiten hin in Bezug auf Lehrer und Schulen im Publikum und meist noch viel entschiedener in der Litteratur ausgesprochen werden, vollkommen begründet sind, wenn man auch meist die wirklichen Ursachen der Übel verkennt und noch viel weniger die rechten Mittel zur Abhilfe weiß. Unsere Studierenden sollen prüfen lernen, um das Notwendige und Zweckmäßige vom Fehlerhaften und Falschen zu unterscheiden, sie sollen nachforschen lernen, um das Bessere zu finden. Aber sie sollen auch wissenschaftliche Gründe verstehen und respektieren lernen, um an das Wahre zu glauben und zu leichtfertigen Meinungen wie zu unbesonnenen Handlungen sich nicht fortreißen zu lassen.

[2] Über die Unwissenheit vieler Lehrer im Verständnisse der Religion s. Curtmann, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 36 f., und über die aus dem Wesen des erziehenden Unterrichtes unmittelbar sich ergebende Notwendigkeit einer gründlichen Religionskenntnis und einer tiefen religiösen Überzeugung *ib.* S. 143 und S. 152, Anm. Auf das Bedürfnis einer gründlichen Religionskenntnis ist auch die Verpflichtung der künftigen Erziehungslehrer zur Teilnahme an der Nebenklasse des Gymnasiums für das Hebräische (§ 4) zu beziehen.

hineingestellt haben, und mag seine specielle wissenschaftliche Neigung und Richtung ihn mehr oder weniger weit über das pädagogisch zu verarbeitende Material der einzelnen Wissenschaften hinausführen. Keiner darf in irgend einem Fache des Jugendunterrichtes gänzlich unbewandert, keiner mit dem Wesen und pädagogischen Gebrauche eines einzelnen Zweiges desselben oder auch nur mit der Herstellung und Behandlung der einfachsten Versinnlichungs- und Veranschaulichungsmittel gänzlich unbekannt sein. Jeder muß das Ganze des Jugendunterrichtes und die Hauptfäden der Vorstellungsreihen, aus denen es sich zusammensetzt, wenigstens soweit aufgefaßt haben, daß er den allgemeinen Zusammenhang des Gesamtplanes verstehen und durch seinen Unterricht darin eingreifen kann, auch so weit, daß er die Beziehungen des einen Lehrgegenstandes auf einen andern hervorheben, oder an das auf einer früheren Stufe Gelernte anknüpfen, und so weit, daß er mit allen Teilen des kindlichen Gedankenkreises, der durch den Jugendunterricht aufgebaut wird, in Verbindung treten und darauf einwirken kann.[1] Dazu gehört ja keineswegs, daß er die Wissenschaften und Künste vollständig umfasse, und in den Wissenschaften und Fertigkeiten, die in den Jugendunterricht, aber nicht in sein specielles fachwissenschaftliches Studium hineingehören, die Virtuosität besitze,[2] die von dem Fachmanne zu verlangen ist. Sein Streben nach vielseitiger Bildung soll auch nicht in einen allgemeinen Dilettantismus ausarten.[3] Ein jeder soll auf dem Gebiete der Päda-

[1] Selbst die auf diese Weise erleichterte Vertretung des einen Lehrers durch einen andern ist in der Praxis des Schullebens nicht gering anzuschlagen, und erst, wenn die obige Forderung erfüllt wird, lassen sich die Vorteile des Fachsystemes, welches die notwendige wissenschaftliche Behandlung der Unterrichtszweige verbürgt, auf das pädagogische Schulwesen übertragen; denn die Neigung des Fachlehrers, sein Fach zu begünstigen und aus seinem Fache zu viel zu lehren, wodurch teils der Gesamtplan gestört, teils wenigstens da, wo mehrere Fachlehrer zusammenwirken sollen, die Gefahr droht, daß der Zögling auf Kosten seiner Gesundheit (§ 9) und Lernfreudigkeit (§ 13) überladen wird — diese Neigung erhält so das nötige Gegengewicht. Ihre pädagogische Gesamtbildung befähigt sie dann, ihr Fach in das richtige Verhältnis zum Ganzen zu setzen. In dem Lehrer gewinnt dann auch die allgemeine Bildung, die ein Ziel für den Zögling ist (§ 2 und § 11), Persönlichkeit, und wirkt so auf diesen (§ 5, S. 144). Der Lehrer wird dann also dem Zöglinge ein Repräsentant für seine eigene Bildung, und dieser findet alles, was er zu erstreben hat, in jenem vollständig vorgebildet vor. Einseitigkeit hingegen und Beschränktheit (auch eine solche, die sich z. B. in geschmacklosem Zusammenhäufen gelehrter Kenntnisse gefällt) kann bisweilen der Wissenschaft nützlich werden, für den Erzieher taugt sie nicht.

[2] § 8, *in.* [3] § 12.

gogik sein begrenztes Arbeitsfeld haben. Aber er muß zugleich alle bedeutenderen Arbeiten des ganzen Gebietes, alle Hauptteile der Schulwissenschaften[1] studiert haben und überschauen, um deren Stellung und Bedeutung für das Ganze würdigen, wie für sein eigenes Wirken benutzen und mit einer Mehrheit von Lehrern richtig zusammenwirken zu können. Für eine solche pädagogische Gesamtbildung, die der gemeinsame Boden für alle besonderen Fachstudien sein muß, wird ein jeder Ergänzungen in seinem Wissen und Können nötig haben, und diese werden ihm ohne Störung für seine allgemeine und fachwissenschaftliche Bildung nirgends so leicht zufließen als auf einer Universität. Schon darum müssen Seminare für höhere Lehrerbildung akademische Anstalten sein. Sie müssen es allerdings auch wegen des vorwiegend theoretischen Charakters sein, welcher der Vorbildung für den pädagogischen Beruf zukommt, und welchem ein zugleich praktischer Schulmann, etwa bei Gelegenheit des Probejahres angehender Lehrer, wie man vorgeschlagen hat, bei der gegenwärtigen Ausdehnung der pädagogischen Theorie schwerlich vollständig genügen kann, zumal sich die pädagogischen Betrachtungen über den Unterricht nicht vollenden lassen, wenn sich die Behandlung des Lehrstoffes nicht mit der allgemeinen Theorie der Wissenschaften in der allerengsten Verbindung hält, was wiederum fast nur eine Universität recht möglich macht.[2]

Die specielle theoretische Unterweisung über den erziehenden Unterricht, für die zunächst ein akademisches Seminar zu sorgen

---

[1] S. 185.

[2] Unter Umständen, namentlich wenn die philosophischen Disciplinen an einer Universität nicht genügend vertreten sind, kann es sogar notwendig sein, daß das Studium philosophischer oder zu den philosophischen Principien in näherer Beziehung stehender Schriften über positive Wissenschaften, aus denen der erziehende Unterricht einen Teil seines Lehrstoffes zu entlehnen hat, z. B. das Studium der religionsphilosophischen Werke von Drobisch, Taute, Thilo, Hendewerk, der natur- und geschichtsphilosophischen von Lotze, Cornelius und Waitz, der sprachwissenschaftlichen von Steinthal und Lazarus, der ästhetischen von Drobisch, Bobrick, Lazarus, Zimmermann, Zeising, Hanslick, Unger, Nahlowsky in den Kreis des pädagogischen Seminares hereingezogen wird, da die Pädagogik nur im genauesten Zusammenhange mit den allgemeinen philosophischen Wissenschaften gedeihen kann, und ohne diesen nicht einmal eine Übersicht über das ganze Gebiet zu behaupten ist. Jedenfalls sollten jene Werke mit Rücksicht auf die einzelnen Fächer des Erziehungsunterrichtes studiert werden. Selbst in der Metaphysik sollte man sich z. B. erinnern, daß die Synechologie hinweist auf die Fröbel'schen Beschäftigungen mit Ball und Würfel, daß die ersten analytischen Anschauungsübungen den Grund zu dem gewöhnlichen Menschenverstande legen helfen, in dessen Begriffen die metaphysischen Schwierigkeiten liegen, so in Bezug auf den Stoff und seine

hat, würde indes für sich allein nicht weit genug fortgesetzt werden können, sie würde durch die Masse des Materiales auf den Geist drücken, wenn nicht für den Lehrling die anschauliche Belehrung durch die eigene, das Viele zusammenfassende und gleichsam Einem Anblicke darbietende Praxis hinzukäme. Alsdann sollen sich in dem pädagogischen Seminare zugleich die Anfänge des echten Erziehungs- und Unterrichtsaktes bilden, der sich nur aus der Praxis und nicht bloß aus Büchern oder nach Regeln, auch nicht bloß durch Vorträge oder Besprechungen und Disputationen, überhaupt nicht allein auf theoretischem Wege erlernen läßt. Daher müssen sich an die theoretischen Übungen praktische, durch die Lehrlinge in einer Schulklasse[1] vorzunehmende anschließen, wodurch der erziehende Unterricht in den wichtigsten seiner mannigfaltigen Formen zur Darstellung gebracht wird. So soll Theorie und Praxis durch eine ähnliche Einrichtung in eine engere Verbindung gesetzt werden, wie es seiner Zeit für Mediziner durch Einführung von klinischen Anstalten geschah. Hier soll der künftige Praktiker, statt bloß einmal eine gewisse Routine sich zu erwerben und hinsichtlich der Erfolge seinem guten Glücke zu vertrauen, im Geiste und nach den Forderungen der Wissenschaft thätig zu sein lernen, damit mit größerer Sicherheit gute Resultate sich erwerben lassen. Hier soll er Unterstützung und Anleitung finden, um das, was die Theorie schon jetzt lehrt, für den Gebrauch sich anzueignen, wozu der einzelne für sich inmitten der Praxis aus Mangel an Zeit und Kraft nur in den seltensten Fällen gelangt. Hier soll aber zugleich das Nachdenken zur Stellung neuer Probleme erzeugt werden, durch deren Lösung der Erziehungsunterricht seinem Ziele immer näher geführt werden kann. Das ist um so wichtiger, da ohne die Beihilfe pädagogischer Versuchsanstalten die Theorie selbst nicht weit genug ins Detail fortgeführt werden kann, so daß sie zu wenig deutliche und sichere Wegweisung für die Praxis giebt. Dabei kann

---

Eigenschaften, in Bezug auf Veränderung. Würden solche Betrachtungen, welche den tiefen Hintergrund des pädagogischen Wissens und Thuns andeuten, weit genug fortgesetzt werden, so müßte zuletzt auch das Vorurteil verschwinden, um mit DIDEROT zu reden, Herr D'ALEMBERT sei zu gut, EUKLIDS Elemente zu lehren (MAGER, moderne Humanitätsstudien, II, S. 26).

[1] Die ursprüngliche Forderung eines häuslichen Unterrichtes (HERBART, Kleine Schriften, p. LXX), der an sich gewiß das Beste wäre (§ 5, S. 138 bis 139), hat HERBART nachher selbst bei der vollständigen Ausführung seines Planes fallen lassen (HERBART, l. c. p. LXXIII). (Vgl. Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, S. 41 f. und Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1874, S. 101 f).

jedoch eine Erziehung, die den höchsten Zweck des Menschen am Zöglinge zu erreichen strebt, nicht daran denken, ihn zum bloßen Objekte pädagogischer Experimente machen zu wollen. Gewagte Experimente, Experimente auf gut Glück hin, wie sie außerdem Anfänger immer machen, dürfen gar nicht vorkommen. Es muß sich zeigen, daß die Versuche, die hier angestellt werden, nicht bloß auf der umfassendsten theoretischen Überlegung und der sorgfältigsten Abwägung aller Umstände ruhen, sondern auch unter fortwährender Kontrolle erfolgen, daß an keiner Stelle die Strenge wissenschaftlicher Kritik fehlt, die jeder Gefahr vorbeugt, und die Praktikanten selbst nur allmählich mit ihren eigenen Versuchen an die Lehrerpraxis herantreten. Die erforderlichen Lehr- und Veranschaulichungsmittel müssen natürlich im vollen Maße zu Gebote stehen, und gut ist es, wenn mit dem akademischen Seminare nicht bloß eine gelehrte, sondern auch eine nicht gelehrte Lehrabteilung in Verbindung steht und beide auf verschiedenen Lehrstufen sich befinden. Indem so die äußersten Gegensätze unter den Schulen neben einander treten, können die Verschiedenheiten des Schulwesens in ein helles Licht gesetzt werden, und es sollen ja in dem akademischen Seminare nicht allein die künftigen Lehrer für die höheren Lehr- und Erziehungsanstalten (Gymnasien und höhere Bürgerschulen samt den ihnen gleichstehenden Erziehungsschulen), sondern auch die künftigen Lehrer an den für sich stehenden Schullehrerseminarien und die künftigen Inspektoren für alle Arten von Schulen herangebildet werden.[1] Überdies ist die Kenntnis der pädagogischen Behandlung des Volksschulunterrichtes zugleich die Elementarkenntnis für die pädagogische Behandlung des höheren Unterrichtes, von der alle gründliche methodische Bildung auszugehen hat. Denn dieselben Akte, welche den Volksschulunterricht konstituieren, gehen auch ein in den höheren Erziehungsunterricht, nur mit dem Unterschiede, daß sie dort zu einer sehr einfachen, hier zu einer sehr zusammengesetzten und komplizierten, zum Teil auch mit Hilfe eines andern Stoffes hervorzubringenden Form der allgemeinen Bildung hinführen sollen. Aus dem letzteren Umstande folgt sogar, daß gerade eine Volksschulklasse als Übungsfeld für die akademischen Seminaristen überall das nächste und

[1] Am besten wäre es allerdings, wenn bei den praktischen Übungen jede der drei Grundformen für die Schulen (Gymnasium, höhere Bürgerschule, Volksschule) durch eine besondere Lehrabteilung vertreten wäre, zumal jeder Lehrer sich immer nur für eine bestimmte Art von Schulen geschickt zu machen hat.

dringendste Bedürfnis ist, zumal für das Volksschulwesen schon eine größere Anzahl methodischer Hilfsmittel zu Gebote steht, und denen nur noch die größere wissenschaftliche Durchbildung zu wünschen ist. Auf der andern Seite läßt sich nur vom Standpunkte des Gymnasiums aus der Inhalt des Erziehungsunterrichtes in der Real- und Volksschule vollständig übersehen.[1] In jeder Lehrabteilung ist aber wie bei der Einrichtung der praktischen Lehrübungen überhaupt dafür zu sorgen, daß der erziehende Unterricht in möglichst regelmäßiger Weise von statten gehe, damit immer zuvörderst eine Regel festgestellt werde, mit der verglichen, die Unregelmäßigkeiten vollkommen verstanden und richtig beurteilt werden können. Es sind daher alle die pädagogische Thätigkeit des Unterrichtes erschwerenden, hemmenden und beschränkenden Verwickelungen des wirklichen Lebens so sehr als möglich zu vermeiden. Die Natur des erziehenden Unterrichtes, der unter allen verschiedenen Formen wesentlich von einerlei Art ist, und immer auf eine Gesamtwirkung berechnet werden muß, erfordert freilich, daß die einzelnen Akte nicht außer Zusammenhang mit dem Ganzen stehen bleiben, wie es bei den katechetischen und rein fachwissenschaftlichen Übungen geschieht, daß sie sich vielmehr zu einer Gestalt verweben, deren Anblick dem geübten Auge stets die Anschauung aller Hauptgesichtspunkte des erziehenden Unterrichtes gewährt, und für deren Hervorbringung, wenn auch auf mannigfaltigen eigentümlichen Wegen, doch fortwährend nach denselben psychologischen Grundsätzen zu sorgen ist, welche, mit jenen Wegen, den besonderen Lehrgängen für die einzelnen Unterrichtszweige je nach der Verschiedenheit des Stoffes, der Altersstufen, der Geschlechter u. s. w. zusammengenommen, die Methodik des Unterrichtes ausmachen. Aber den Anblick jener Gestalt und die Kenntnis der psychologischen Grundsätze, nach denen sie hervorzubringen ist, gewährt schon vollständig die einzelne Schulklasse,[2] und über sie darf darum weder die gelehrte noch die ungelehrte Lehrabteilung des aka-

---

[1] Weil es bei PESTALOZZI daran fehlte, mußte auch seine Elementarpädagogik in vielen Punkten unrichtig ausfallen (MAGER, die modernen Humanitätsstudien, III, S. 148).

[2] Nur muß sie für sich allein selbständig dastehen, damit sie einheitlicher Leitung nicht entbehre und nicht in äußere Kollisionen hineingerate, sondern so viel freie Bewegung habe, um nicht bloßen Traditionen folgen zu müssen, sondern neue Wege für die Erziehung aufsuchen und wirklich lehrreiche Versuche, deren Erfolge durch fremdartige Faktoren nicht gestört werden, anstellen zu können.

demischen Seminars hinausgehen.[1] Sie bietet die für den Anfänger notwendigen Elementarauffassungen dar, an denen er das pädagogisch Wichtige scharf und richtig sehen lernen kann, und sie allein soll die Mitglieder des Seminares beschäftigen, indem sie daran alle verschiedenen Seiten und Einrichtungen zu studieren, und unausgesetzt in jeder Weise an der ihr zukommenden Gestalt nach theoretischen Gesichtspunkten zu arbeiten haben. So können Anfänger sich tüchtig machen für ihr künftiges Geschäft, während das Ganze einer vielleicht sehr zusammengesetzten Schuleinrichtung, wenn sie in dessen Mitte hineingestellt werden sollten, sie verwirren und ihnen keine belehrende Erfahrung darreichen würde. Es muß aber auch die Schülerzahl in den Seminarklassen klein sein, damit die individualisierende Thätigkeit des Unterrichtes[2] nicht gerade da, wo sie gelehrt werden soll, allzusehr gehindert, und damit nicht durch die Masse der Schularbeit die theoretische Verwertung und Durcharbeitung der in der Praxis gewonnenen Resultate und Erfahrungen beeinträchtigt, damit überhaupt nicht Routine statt echt pädagogischer Erfahrung und Übung gewonnen werde. Die Seminaristen dürfen ferner nur als Lehrlinge unter der Verantwortlichkeit des Direktors Unterricht erteilen, daher nur nach seiner speciellen Vorzeichnung des Unterrichtsstoffes, und nachdem ihre schriftliche Präparation für die einzelnen Lehrstunden von ihm gebilligt worden ist, und wenn außerdem von ihnen die Kenntnis der allgemeinen Theorie, aus der die Praxis hervorgehen soll, wirklich vorher angeeignet ist, wozu auch die Absolvierung der Lycealstudien gehört,[3] so wird ihre zur Vorbereitung auf den Beruf dienende praktische Thätigkeit gewiß nicht als ein übereiltes Hineilen zur Praxis oder als eine Anticipation der selbständigen Berufsarbeit angesehen werden können. Dieser steht sie ohnehin viel zu fern; denn sie giebt dem künftigen Lehrer nur die ersten, einfachsten Elemente, aus denen sein viel reicheres und verwickelteres Geschäft sich zusammensetzt. Die theoretische Betrachtung der Sache muß auch immer das Übergewicht haben über das Hinwirken auf die Aneignung praktischer Fertigkeiten, die sonst unfehlbar zu dem unwissenschaftlichen Wesen einer bloßen Lehrroutine sich verdichten würden. Überdies mögen diejenigen der Seminaristen, welche in ihrer Studienzeit beschränkt sind, sich nur der Übernahme einzelner

[1] Es bedarf ja gar nicht notwendig großer Massen von Erfahrungen. Ein einziger richtig angestellter Versuch entscheidet mehr als eine Unzahl von Erfahrungen, die auf falschen Voraussetzungen beruhen.

[2] Einleitung in d. Allg. Pädag. S. 86. [3] § 4, S. 101.

Lehrstunden, die freilich in das Ganze des Lehrplanes genau hineinpassen müssen,[1] in einzelnen Zweigen des Unterrichtes versuchen. Unter allen Umständen werden aber notwendigerweise die Lehrer der Seminarklassen häufig wechseln. Das ist jedoch wegen der strengen Einheit des Geistes, in welchem auf Grund einer innig angenommenen und in ihre Konsequenzen fortzuführenden Theorie unterrichtet wird, weniger bedenklich. Schlechthin verwerflich würde es erst dann sein, wenn nicht einzelne Seminaristen sich vorzugsweise dem Seminarunterrichte widmen, und die Hauptlehrfächer übernehmen könnten. Unter ihnen sollten auch solche sein, deren Gedankenkreis sich zwar noch nicht völlig abgeschlossen und am wenigsten eine dem Geiste des Seminares entgegengesetzte Richtung angenommen hätte, die jedoch schon so weit ausgebildet wären, daß andere durch Zusehen und Zuhören bei ihrem Unterrichte sowie durch den Umgang mit ihnen und die sich daran schließenden Unterredungen über pädagogische Gegenstände belehrt, von ihrem Erziehungsgeiste angeregt und davon erwärmt würden.[2] Darum verwilligte das Ministerium von Humboldt außer Dotationen für unterrichtende Studenten und einer Beihilfe für Bestellung des Lokales den Gehalt für mehrere ständige Lehrer an HERBARTS Seminar in Königsberg,[3] und STOY wünschte Stipendien für Kandidaten, die ihren akademischen Kursus schon vollendet haben, und nunmehr noch mit ungeteilter Kraft pädagogische Übung und Erfahrung erwerben wollen.[4] Es dürfte sich auch empfehlen, daß Schulamtskandidaten gestattet würde, das Probejahr, das in mehreren Staaten

---

[1] S. 193.

[2] In irgend einer Beziehung nachahmungswerte Beispiele werden wegen der anregenden Kraft, die in ihnen liegt, auch außerhalb der Schule aufgesucht werden, wie überhaupt wertvolle Erfahrungen aller Art, wo sie nur zu finden sein mögen, benutzt werden müssen. Indes ist das Absehen und Nachmachen des Vorgemachten, das oft in viel zu weiter Ausdehnung als bildend angesehen wird, nur auf das nach allgemeinen Gründen Notwendige zu beschränken, denn alles, was selbst ein gutes Vorbild außerdem vor Augen stellt, ist Manier und folglich nicht nachzuahmen, da ein jeder sich selbständig seine eigene Manier schaffen muß unter Festhaltung des allgemein Notwendigen (nach S. 183) und alle Manieren, die den besonderen Verhältnissen entsprechen, gleich gut sind. Jeder soll auch selbständig die Unterrichtsstoffe bearbeiten und darstellen lernen, ohne sich über das allgemein Notwendige hinwegzusetzen. Eine Gebundenheit und Gewöhnung an Vorgesagtes und Vorgemachtes ohne deutliche Einsicht in die maßgebenden Gründe widerstreitet vollends dem Geiste der Wissenschaftlichkeit.

[3] HERBART, Kleine Schriften, I, p. LXVIII, und SCHMID, Encyklopädie des gesamten Erziehungswesens, III, S. 438.

[4] Das Pädagogische Seminar in Jena, S. 39 f.

verlangt wird, an einem pädagogischen Seminare abzuhalten. Aber schon Studenten finden füglich Zeit, wenn sie nur loslassen von den gewöhnlichen akademischen Zerstreuungen. Ja diesen läßt sich auf eine andere Weise gar nicht sicherer entgegenwirken als dadurch, daß sich Vereine für rein wissenschaftliche oder theoretisch-praktische Zwecke bilden, an die sich ein Stück gemeinsames Leben zwischen Studierenden und ihren Lehrern anschließt.[1] Der Student kann da Ersatz für die Poesie eines „familienhaften Kneipenlebens"[2] finden, und es können sich daraus zugleich fruchtbare Keime für eine abschließende Charakterbildung entwickeln. Der Unterricht selbst ist nach streng methodischen Forderungen zu erteilen, vorzüglich auch z. B. mit Rücksicht darauf, wie sich das Neue richtig an das Alte und Bekannte zum Behufe vollständiger Aneignung und Verarbeitung anschließen kann, wie die Begriffe und Begriffsverbindungen, in denen eine starke appercipierende Kraft liegt, nicht bloß überliefert, sondern auch wirklich erzeugt werden, indem sie aus dem zugehörigen Vorstellungsmaterial hervorgehen, ohne daß diesem eine wesentliche Seite oder eine vermittelnde Vorstellung fehlt, wie ein zusammengesetztes Ganze in kleinere Teile und Operationen zu zerlegen ist, und durch welche Gedankenkombinationen ein jedes teils der Phantasie zu überliefern, teils gedächtnismäßig tief einzuprägen ist. Ein in allen Hauptteilen und Hauptstufen im voraus ausgeführter und getreu zu befolgender Lehrplan ist zu Grunde zu legen, bei dem natürlich fortgehende Verbesserungen nicht ausgeschlossen sind. Es wird daher vorausgesetzt, daß der Lehrer den Plan genau kennt, die darin herrschende Aufeinanderfolge und seinen natürlichen Zusammenhang sich fest eingeprägt und den Lehrgegenstand danach vollständig für sich vorher durchgearbeitet und durchdacht hat. Der Unterricht muß alsdann regelmäßig nach einem vorausgegangenen Hospitieren in entsprechenden Lehrstunden, das durch specielle theoretische Studien vorbereitet ist, und nachdem eine Anschließung an die Schülerindividuen durch Teilnahme an ihren freien Beschäftigungen, wie denen des Spielens, gewonnen ist, in Gegenwart mehrerer Mitglieder des Seminares erteilt, es muß außerdem wenigstens wöchentlich eine Lehrstunde in Gegenwart aller Mitglieder und des Direktors

[1] Auch FICHTE forderte für seine dem Muster der Griechen nachgebildete Philosophenschule (cf. unsere Einrichtung der Lycealstudien nach § 4, S. 101 f.) ein gemeinsames Leben, das die Mitglieder unter einander und mit ihren Lehrern führen sollten (freilich in einer Anstalt mit mittelalterlichen Formen).

[2] RIEHL, die Familie.

gehalten werden, und ihre Teilnahme und Berichterstattung muß Stoff zu Überlegungen und Besprechungen über besondere Fälle oder über das Ganze des Unterrichtes und der Behandlung der Jugend darbieten, sie muß auch Veranlassung geben zu einer sorgfältigen und mannigfaltigen kritischen Vergleichung zwischen den theoretischen Anforderungen und den praktischen Leistungen. Im Stoyschen Seminar war es Sitte,[1] daß bei der das ganze Seminar vereinigenden Lehrstunde auf die Selbstkritik dessen, der die Lehrstunde gehalten hat, die Kritik eines dazu bestellten Referenten folgt. An ihre teils mündliche, teils schriftliche Kritik und an die etwa hinzukommenden Bemerkungen anderer Mitglieder des Seminares schließen sich dann die Urteile des Direktors an. Die Lehrlinge sind aber auch zu pünktlicher und gewissenhafter Führung eines Tagebuches über ihren Unterricht anzuhalten, wie es schon Basedow empfohlen hat. Es soll darin vor allem nach jeder Stunde aufgezeichnet werden, wie weit durch sie der Unterricht in dem Lehrplane vorgerückt ist, bis man denselben vollständig durchmessen hat. Erst durch eine solche Buchführung wird das Gleichgewicht des Unterrichtsplanes aufrecht erhalten, indem man verhütet, daß etwas Wesentliches vergessen oder vernachlässigt werde, und ein Teil vor dem andern einen ihm nicht gebührenden Vorsprung gewinne. Der Lehrer übt über sich selbst durch jene Buchführung eine regelmäßige Kontrolle aus, daß alle Abweichung vom methodischen Gange, alles planlose Herausgreifen des Lehrstoffes und der dazu gehörigen Übungen vermieden, und die methodische Ordnung und Regelmäßigkeit des Unterrichtes bewahrt wird, von der sein pädagogischer Erfolg in erster Linie abhängt, und deren günstige Wirkungen durch das geistreiche Wesen des Beliebens oder auch durch Liebe und Hochachtung gewinnende Eigenschaften des Lehrers sich nicht ersetzen lassen. Aber es gewinnt auch jede Aufsichtsbehörde in der sorgfältigen Buchführung über den Gang des öffentlichen Unterrichtes ein wichtiges Hilfsmittel, ja ein Fundament, von dem aus sich erst ein guter Unterricht sicher beurteilen läßt. Der schlechte Unterricht, der überhaupt leichter erkannt wird, ist schon durch den Mangel eines methodischen Specialplanes[2] und einer schriftlichen Kontrolle über seine Ausführung hinreichend indiziert. In dem Tagebuche sollen übrigens von dem Lehrer auch die notwendig scheinenden Verbesserungen des Lehrplanes, die über den

[1] Das Pädagogische Seminar zu Jena, S. 10 u. 220.

[2] Er ist mit einem in pädagogischer Hinsicht sehr wenig sagenden tabellarischen Lektionsplane nicht zu verwechseln.

Unterricht, über den Geisteszustand des Zöglinges, über seine Individualität und Entwickelung, über hervorragende Fortschritte oder Lücken und Mängel, die bei ihm zum Vorschein kommen, sowie die über die Zucht bei Gelegenheit des Lehrens gemachten Erfahrungen und Beobachtungen niedergelegt, aufbewahrt und angesammelt werden, damit man sie teils für die Fortsetzung des Unterrichtes, teils zur geordneten Zusammenstellung und Verarbeitung im Seminare[1] und namentlich durch ihre Rückbeziehung auf die allgemeine Theorie und durch ihre verständige Auffassung und Deutung zur Ausführung und Bestätigung, zur Prüfung und Ergänzung oder Erweiterung der in jener Theorie aufgestellten Sätze und Lehren benutze. Die hier entstehenden praktisch-pädagogischen Aufsätze, welche die Vorstufe für pädagogische Monographien bilden, sollen der Theorie von seiten der Erfahrung entgegenkommen und in irgend einer Beziehung dunkle Stellen, die in jener vorhanden sind, durch die von dieser ausfließende Belehrung aufhellen. Insbesondere muß auch die Aufmerksamkeit der Seminaristen bei ihrer dem Zöglinge zu widmenden praktischen Thätigkeit ruhen auf den Verschiedenheiten des Alters und Geschlechtes, der Fähigkeiten und des Temperamentes, auf den Unterschieden der Familien und des Standes, auf den z. B. durch eine ausgezeichnete Führung oder durch frühe Vernachlässigung und Verderbnisse entstandenen Ungleichheiten in Bezug auf die sittliche Reinheit und den intellektuellen Standpunkt und auf ähnlichen Beschaffenheiten der Zöglinge, nach welchen sich der erziehende Unterricht bei seiner Ausführung zu richten hat, und für alle solche Fälle, die oft sehr weit von einander abweichen, sind die notwendigen Modifikationen der allgemeinen Theorie in möglichst detaillierter Weise abzuleiten, indem man zugleich die Hauptformen, welche die Anlagen erfahrungsmäßig annehmen, zu sammeln und zu ordnen sucht. Dabei ist freilich nicht zu vergessen, daß die Erfahrungen nicht bloß in den Lehrstunden erworben werden dürfen. Die Seminaristen, die selbst noch ein tüchtiges Stück Jugend in sich tragen, müssen auch mit dem Kinde leben lernen, namentlich in Spielstunden, in Werkstätte und Garten, auf Spaziergängen und Reisen, und sie müssen das dabei zu gewinnende Beobachtungsmaterial zu verarbeiten verstehen.

Wir zweifeln nicht, daß solche theoretisch-praktische Übungen, zu denen durch ein pädagogisches Seminar Gelegenheit gegeben

[1] Namentlich in Charakteristiken. HERBART forderte jährlich eine pädagogische Abhandlung (HERBART, Kleine Schriften, I, p. LXXI), STOY führte Monatstabellen ein (das Pädagogische Seminar zu Jena, S. 163).

wird, die sich aber natürlich durch ein längere Zeit fortgesetztes Hospitieren in einem Seminare nicht ersetzen lassen,[1] bei talentvollen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kraft wecken können. Schwächeren, die keine Theorie zu fassen und anzuwenden wissen — denn die Unterschiede der Befähigung lassen sich natürlich durch keine Kunst aufheben[2] *(non ex quovis ligno fit Mercurius)* — werden jene Übungen wenigstens eine Summe praktischer Anweisungen mitteilen, wie man sich in verschiedenen Lagen zu verhalten habe, und die Fähigkeit, diese Anweisungen möglichst richtig zu gebrauchen. Alle aber werden zur ernstesten Selbstprüfung sich aufgefordert finden, ob sie der Größe der pädagogischen Aufgabe und den Schwierigkeiten und Anstrengungen, die mit dem Versuche, diese Aufgabe zu lösen, notwendig verknüpft sind, sich gewachsen fühlen. In denen nun, die davor nicht zurückschrecken, wird sich frühzeitig ihr Lehrercharakter in seinen Hauptpunkten entscheiden, wenn sie mittels der praktischen Versuche, die sie in ihrer Seminarthätigkeit anzustellen haben, in Thätigkeit versetzt werden, sobald ihr Gedankenkreis soweit durchgebildet ist, daß ein richtiges Handeln von ihnen zu erwarten ist, und zwar wird sich ihr Lehrercharakter richtig entscheiden, weil die Versuche unter einer Leitung angestellt werden, die sie vor Verirrungen schützt.[3] Es wird so in ihnen der echte Erziehungsgeist, der mit Gewissenhaftigkeit und Pflichtgefühl verbunden ist, der in der Hingebung an die Idee der Erziehuug die Treue des Gehorsames beweist, lebendig werden, mit einem Worte ein pädagogisches Interesse, das schon an sich Kraft ist, das ihnen aber um so mehr Kraft verleihen wird, wenn es ihre ganze Persönlichkeit durchdringt, und da es auf den höchsten ethisch-religiösen Zweck gegründet ist, von dessen Realisierung das Heil der einzelnen und mittelbar in einem gewissen Grade das Wohl der Gesellschaft, ja die Gründung des Reiches Gottes auf Erden abhängt, da es überdies in dem für das Ideale am meisten empfänglichen Alter aufge-

[1] Bei einem übereilten, gedankenlosen Hospitieren sieht man das wichtigste gar nicht, was sich beobachten läßt, und man versteht es auch nicht, wenn man darauf aufmerksam gemacht wird. Wohl aber gewinnt man Vertrauen zu seinen Erfahrungen und gewöhnt sich an gewisse Manieren und Traditionen und an das gewöhnliche vorurteilsvolle Sprechen und Absprechen über pädagogische Dinge.

[2] Einl. in d. allg. Pädag., § 14, S. 56. Vorlesungen über allg. Pädag. S. 76.

[3] Fehlt einem jungen Manne die Gelegenheit zu richtigem Handeln, und ist vielleicht nicht einmal sein pädagogischer Gedankenkreis hinreichend ausgebildet, so ist sein Lehrertalent immer dem Zufalle ausgesetzt.

nommen ist, so wird es bei denen, die durch ihre individuelle Gemütsbeschaffenheit dafür disponiert sind, in eine sittlich-religiöse Wärme und in eine begeisterte Liebe für die Schule und die erziehende Lehrthätigkeit übergehen, die auch Opfer nicht scheut,[1] und sie werden damit die echt pädagogische Weihe empfangen, wie sie diejenigen besitzen, deren innerer Beruf mit ihrem äußeren übereinstimmt,[2] eine Weihe, die, frühzeitig erworben, unter der Last des Lebens nicht wieder verloren geht. Namentlich wird der nähere Umgang mit den Zöglingen, den die praktischen Vorbereitungsübungen veranlassen,[3] in denen, in deren Gemüte nicht ein Fehler der Individualität die natürlichen Quellen der Teilnahme gänzlich verschlossen hat, nach vollständiger Läuterung und der erforderlichen Verallgemeinerung ihrer Gesinnung einen die Kinder zu sich rufenden und mit der Sorgfalt eines Vaters, ja eines sichtbaren Schutzengels über sie wachenden Geist des Wohlwollens, der reinen Liebe, begründen, in welchem alle erziehende Lehrthätigkeit geschehen muß, und dieser Geist wird viel an Kraft gewinnen, wenn sich die Veranstaltungen der Zucht, der pädagogischen Seelsorge, an den Unterricht anschließen. Wer ferner, durch die von uns vorgeschlagenen Seminarübungen geistig prädisponiert, in ein Lehrfach eintritt, der wird bei günstiger Individualitätsanlage und wenn er seine theoretisch-pädagogische Fortbildung nicht vernachlässigt, auch befähigt sein, seine Lehrthätigkeit zur Kunst zu erheben. Er wird im ungünstigeren Falle wenigstens viel weniger der Gefahr ausgesetzt sein, in den an einer Schule herrschenden Schlendrian hineinzugeraten. Er wird sicherlich nicht hilf- und ratlos dastehen, wenn er seine selbständige Lehrthätigkeit beginnt, oder wenn er etwa die mit dem Staatsexamen verbundene Lehrprobe ablegt, die da, wo die praktischen Übungen nicht vorausgegangen sind, höchstens das Vorhandensein einer gewissen Naturanlage zum Lehren darthun kann, im übrigen aber eine praktische Geschicklichkeit sucht, die nicht erworben worden ist. Dazu kommt, der in einem pädagogischen Seminare gründlich vorbereitete Lehrer wird in seiner

[1] Schöne Züge s. das Pädagogische Seminar zu Jena, S. 161 und S. 168 f.

[2] „Alle Lehrer und alle Institute ohne Ausnahme können, wenn sie auch mit Menschen- und Engelzungen reden, aber der ausdauernden Liebe zur Sache ermangeln, wahre Bildung nicht fördern, und haben es auch nie und nirgends gethan.“ Eilers, Wanderung durchs Leben.

[3] Über das gemeinschaftliche Reisen im Stoy'schen Seminare s. das Pädagogische Seminar zu Jena, S. 169. Über seinen Wert vergl. S. 192 (Kenntnis des Schülers) und Zillers Regierung d. Kinder, § 16 (Liebe).

Praxis nicht dazu verleitet werden, gedankenlose und gefahrvolle Versuche, die regelmäßig mißlingen und in ihren Resultaten vom Erziehungszwecke weit abführen, anzustellen und sich dadurch an seinen Zöglingen, für die der nackte Zufall vielleicht besser gesorgt hätte, zu versündigen, und einen Teil ihrer Kraft nutzlos zu verbrauchen.[1] Er wird auch durch die unausgesetzte Beziehung der wissenschaftlichen Lehrfächer, die er vertritt, auf den pädagogischen Gesamtzweck und die pädagogische Theorie und vielleicht sogar durch wissenschaftliche Verarbeitung der Erfahrungen, die sich ihm bei der Ausübung seines Berufes darbieten, selbst in intellektueller Hinsicht die Lehrfreudigkeit und die Zufriedenheit im Berufe finden, die viele so häufig nicht finden, wenn sie entweder in einem Mechanismus aufgehen, oder sich mit wissenschaftlichen und anderen Arbeiten beschäftigen, die mit ihrem Berufe in keiner Verbindung stehen, und ihm vielleicht sogar schaden.[2] In jedem Falle müssen pädagogische Seminare in den Schulen einen pädagogischen Geist verbreiten, an dem es oft in hohem Grade fehlt, einen Geist, der imstande ist, das im Laufe der Zeiten entstandene und nunmehr herkömmliche Konglomerat von Lehrstunden über zufällig zusammengekommene Objekte, was man eine Schule nennt, und worauf nur hier und da einmal eine sorgfältige theoretische Überlegung Einfluß gewonnen hat, allmählich in ein wohlgeordnetes und vollkommen zusammenstimmendes Ganze im Geiste der Erziehung umzugestalten, und an die Stelle eines routinierten Mechanismus eine rationelle Praxis zu setzen, die Theorie selbst aber zu erweitern und zu berichtigen, und wenn dieser Geist, wie es notwendig ist, mit einem regen Streben nach der fachwissenschaftlichen Bildung, die der ihnen anvertraute Unterricht verlangt, Hand in Hand geht, so muß sich in den Schulen ein so frisches geistiges Leben entzünden, wie es sich nicht leicht in einem anderen gesellschaftlichen Institute finden dürfte, und es würden dadurch gewiß die besten Köpfe angelockt werden, der Erziehungsschule, deren innere Würde ohnehin durch ihren Zweck verbürgt ist, und deren Bedeutung für die Gesellschaft ebenso feststeht, ihre Kräfte zu widmen, während gegenwärtig zuweilen eine Flucht vor dem Schulleben und in einzelnen Ländern selbst ein auffallender Mangel an Lehrern bemerkt wird.

[1] Es ist unsaglich, was für Schaden auf diese Weise pädagogisch ungebildete Lehrer in Schule und Haus stiften, und was für Verderben sie anrichten, besonders in den höheren Ständen und Lehranstalten, wo der Mangel an pädagogischer Bildung, wie wir bald sehen werden, am stärksten hervortritt.

[2] Curtmann, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 242 s. f.

Wenn endlich die künftigen Geistlichen in einem akademischen Seminare eine tüchtige pädagogische Bildung erwerben, deren Schulinspektoren gegenwärtig so häufig ermangeln, so fällt bei dem Herrschaftsverhältnisse, in welchem die Kirche zur Schule steht, der Schein von Unrecht hinweg, der nach der Meinung von vielen in dem Umstande liegt, daß jetzt oft pädagogisch Unwissende über die herrschen, welche in pädagogischer Hinsicht besser unterrichtet sind[1] — der Schein von Unrecht, sagen wir allerdings; denn dieser Umstand kann für sich allein eine Änderung jenes Herrschaftsverhältnisses nicht rechtfertigen, da man Herrschaftsverhältnisse, vollends rechtlich begründete, immer zunächst anzuerkennen, aber nicht nach Zweckmäßigkeitsgründen wider den Willen der Herrschenden umzugestalten hat, und das ist gewiß das geringste von der Demut und Selbstentäußerung, die eine tugendhafte Gesinnung verlangt, daß man sich denen, die durch ihre gesellschaftliche Stellung übergeordnet sind, willig unterordnet.[2]

Für das weibliche Geschlecht, soweit ihm die Erziehung zugeteilt ist, hat in neuerer Zeit (also nicht etwa bloß für diejenigen, welche sich zu berufsmäßigen Erzieherinnen ausbilden wollten) Fröbel auf Anregung von Pestalozzi eine pädagogische Vorbildung angestrebt,[3] und zwar hauptsächlich dadurch, daß die natürlichen Erzieherinnen der frühesten Jugend, die es zugleich nach unverkennbarer göttlicher Ordnung sind, an Kleinkinderschulen beteiligt wurden. Das notwendigste ist bei ihnen in pädagogischer Hinsicht, daß sie zur Vorbereitung auf den Elementarunterricht, die ihnen größtenteils anheim fallen muß, eine zweckmäßige Anleitung erhalten, besonders auch so, daß sie den zu jener Vorbereitung erforderlichen Unterrichtsstoff (auch mit Rücksicht auf Ramsauers Buch der Mütter), sowie die damit in Verbindung zu setzenden Beschäftigungen der Kinder durchzuarbeiten und einzuüben haben. Wünschenswert bleibt daneben freilich immer noch, etwaige Mängel ihrer Bildung würden durch Fortbildung soweit ergänzt, daß sie durch ihr eigenes lebendiges Interesse an allen Gegenständen des

[1] Vgl. Curtmann, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 123, Anm. 1. Es würde zugleich eine sehr schädliche Rückwirkung auf die Lehrer wegfallen; denn Unwissenheit der Vorgesetzten begünstigt dünkelhafte Einbildungen bei den Untergebenen. Darüber ibid. S. 32. Cf. § 18.

[2] Daß die Schulverfassung umgestaltet werden sollte, ist schon in § 3, gegen Ende nachgewiesen.

[3] Schon Pythagoras lehrte die Frauen im Tempel, gute Hausmütter zu sein (Schwarz, die Schulen, S. 35, Anm.).

Wissens und Könnens bei den Kindern ein gedeihliches Zusammenwirken der Familie mit der Schule unterhalten könnten. Das deutsche Volksschulwesen hat[1] seit 1748[2] seine Seminare, die jedoch anfangs nur Anhängsel von anderen Schulanstalten waren, es hat allmählich überall auch seine selbständigen Seminare unter den größten Opfern von Privatmännern und Fürsten, von Vereinen und Regierungen erhalten, nachdem auf das Bedürfnis, an das LUTHER und MELANCHTHON nicht gedacht hatten,[3] durch A. H. FRANCKE, BASEDOW, VON ROCHOW, HERDER hingewiesen worden war. Die Schullehrerseminare sind dann selbst auf Frankreich übergegangen. In ihnen findet freilich immer eine Vermischung zwischen Berufs- und Erziehungsschulen statt, in ihnen haben sich auch wie in anderen Schulanstalten teils durch, teils ohne ihre Schuld[4] mancherlei Mängel festgesetzt, und einzelne Talente sind wohl zuweilen ihre eigenen, nicht durch die Seminare führenden Wege gewandelt. Aber im allgemeinen verdankt das Volksschulwesen den Seminaren sowie den seit PESTALOZZI sich verbreitenden Bestrebungen für die Methodik des Unterrichtes den Aufschwung, den es seitdem genommen hat, vorzüglich auch die Gewandtheit und Geschicklichkeit, eine große Masse zu beleben, und nicht bloß denjenigen unter den Schülern, mit dem man sich unmittelbar beschäftigt, sondern alle in das Interesse des Unterrichtes hereinzuziehen.[5]

Das höhere und besonders das gelehrte Erziehungsschulwesen hat dagegen bis jetzt mit wenigen wirklichen Ausnahmen[6] der Vorbildung seiner Lehrer durch pädagogische Seminare entbehrt, obgleich sich diese da, wo eine Universität die dazu

---

[1] HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I, S. 240 f. und SCHWARZ, Geschichte der Erziehung, II, S. 49 f. und S. 445 f.

[2] Nur 3 Anstalten sind älter, s. STOY, Encyklopädie, S. 112.

[3] RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens, S. 328.

[4] CURTMANN, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 47 u. 110 f.

[5] Über die Einführung des Zusammenunterrichtens in der Volksschule durch den Abt von FELBIGER im Gegensatze zu der älteren Gewohnheit, daß ein Schüler nach dem anderen hervortrat, um von seinem Lernen und Arbeiten Rechenschaft zu geben, s. HEPPE, l. c. I, S. 89. Über die Unsitte des Aufrufens nach der Reihe s. CURTMANN, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 40.

[6] NIEMEYER hat in Halle das zuerst von TRAPP geleitete pädagogische Seminar erneuert, und nach ihm SCHWARZ in Heidelberg ein solches errichtet (SCHWARZ, die Schule, S. 267). Alsdann hat HERBART in Königsberg ein pädagogisches Seminar geleitet (den Entwurf dazu s. HERBART, Kleine Schriften, I, p. LXVIII) und BRZOSKA, nachdem er sich als erster Lehrer und beständiger Aufseher des HERBART'schen Seminares gebildet hatte (BRZOSKA, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare, p. V.), in Jena. In Jena leitet gegenwärtig

geeigneten Lehrer besitzt, mit ganz geringfügigen Mitteln würden herstellen lassen. Der Beruf der Lehrer an den höheren Erziehungs-

auch STOY ein solches Seminar, von dessen Thätigkeit eine sehr belehrende Beschreibung in der Schrift BARTHOLOMÄIS, „das Pädagogische Seminar in Jena", entworfen worden ist, und ihm ist das in Leipzig unter meiner Leitung stehende Privatseminar in der äußeren Organisation nachgebildet worden, da die Formen in Jena theoretisch und erfahrungsmäßig durchgeprüft, selbst aber auf Vorschläge und Versuche früherer Pädagogen gegründet sind, und um so rascher zu dem Versuche eines weiteren Ausbaues des in jene Formen einzufügenden Inhaltes fortgeschritten werden konnte. Diese beiden Seminare sind indes jetzt die einzigen Anstalten ihrer Art. Denn die sogenannten philologisch-pädagogischen Seminare können sich, wenn nicht Kollisionen entstehen sollen, von den rein fachwissenschaftlichen nicht wesentlich unterscheiden. Die selbständige Pflege des philologischen oder irgend eines anderen zu einem Unterrichtszweige des pädagogischen Unterrichtes gehörigen fachwissenschaftlichen Wissens in der Mitte einer pädagogischen Anstalt widerspricht einmal schlechthin dem Begriffe einer solchen Anstalt, wo alles Wissen in seiner Unterordnung unter den pädagogischen Zweck aufzufassen und zu behandeln ist, und daran muß um so mehr festgehalten werden, da in der Meinung der Menschen das rein fachwissenschaftliche Wissen neben dem pädagogischen gar zu leicht einen Vorsprung gewinnt und als wichtiger erscheint, weil jenes in der That als das für den pädagogischen Zweck zu gebrauchende und nach demselben umzugestaltende früher vorhanden sein muß. Ein früher entstandenes fachwissenschaftliches Interesse oder gesteigerte Ansprüche des Staates an fachwissenschaftliche Ausbildung ziehen auch so leicht von einem eingehenden Studium der Pädagogik ab, und lassen über den fachwissenschaftlichen Detailstudien den Gesichtskreis der Schule und das Bedürfnis der durch den Unterricht zu Bildenden vergessen und übersehen. Überdies führen die sogenannten philologisch-pädagogischen Seminare immer durch die Nichtberücksichtigung des nicht philologischen Unterrichtstoffes zu den allerstärksten Einseitigkeiten und durch das Zurücktreten des pädagogisch-wissenschaftlichen Elementes zu der in den Schulen hergebrachten Lehrroutine hin. Nicht anders ist es bei den katechetischen und bei denjenigen praktischen Lehrübungen, die sich hier und da an philologische, historische, mathematische, naturwissenschaftliche, pädagogische Vorlesungen anschließen. An die Gesamtbildung der Zöglinge, die unterrichtet werden, wird nirgends gedacht. Es wird vielmehr ein einzelner, oberflächlich bekannter Gedankenkreis von ihnen außer allem Zusammenhange mit ihrer übrigen Bildung durch Übungen von der einseitigsten Art bearbeitet, so daß nicht einmal die richtige Fragestellung durchgängig sicher sich beurteilen läßt, und selbst bei dem, was zum Scheine gelehrt wird, kann ein gesetzmäßig fortschreitender Aufbau zu einem Systeme oder auch nur die regelmäßige Fortführung einer Gedankenreihe, es kann das richtige Verhältnis zwischen Analyse und Synthese, ja es können die allergewöhnlichsten Formen des Einprägens, geschweige irgend welche Methoden der Charakterbildung entweder gar nicht oder doch nur im höchsten Grade unvollkommen stattfinden. Die Studierenden werden nur an den steifen dogmatisch-fachwissenschaftlichen Gang des Unterrichtes, sie werden frühzeitig an den herrschenden Schlendrian gewöhnt, der aus den Schulen ausgetrieben werden muß. Eben darum hätten solche Lehrübungen,

anstalten fordert gewiß nicht bloß ein Unterweisen in einem historisch-grammatischen oder einem naturwissenschaftlich-mathematischen Fache, sondern zugleich eine pädagogische Wirkung; denn er nimmt während eines großen Teiles von der Erziehungszeit der für die höheren Stände sich ausbildenden Jugend, bei der für die gelehrten Stände bestimmten Jugend ungefähr neun Jahre hindurch, den bedeutendsten Teil ihrer Kraft und Zeit in Anspruch. Nichtsdestoweniger verschaffen sich die Lehrer der höheren Erziehungsanstalten vor Antretung ihres pädagogischen Geschäftes durchgängig keine theoretische Kenntnis von demselben, und sie übernehmen die Verpflichtung, Unterricht zu erteilen, ohne mit den Mitteln eines zweckmäßigen Unterrichtes zureichend bekannt zu sein, was bei Männern von einer höheren Bildung, die im öffentlichen Auftrage ihre Thätigkeit berufsmäßig ausüben, und deren Verpflichtung dadurch wächst, um so unverantwortlicher ist. Bei ihnen schläfert die

nachdem die katechetischen bereits Pestalozzi proskribiert hatte, als eine Veranlassung zur unverantwortlichsten Versündigung an der Jugend, die sich durch den Zweck der Lehrerbildung nicht entschuldigen läßt, schon längst allgemein aufgehoben, geschweige von neuem eingeführt werden sollen. Ein gewissenhafter Erzieher, dessen Zöglinge den Experimenten unterworfen werden, muß sie wenigstens, wenn er sie nicht verhindern kann, durch häufigen Wechsel der Zöglinge unschädlich machen, damit die Einwirkung etwas Einzelnes bleibe und dadurch ihre Bedeutung verliere. Jene Lehrübungen, die gewöhnlich gänzlich losgerissen werden von den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik, hätten allerdings schon ihres unvermeidlich unwissenschaftlichen Charakters wegen von den Universitäten verbannt werden sollen. Der einsichtsvolle Schwarz trennte wenigstens in Heidelberg das pädagogische Seminar vom philologischen (Schwarz, die Schulen, S. 267). Nicht als ob das pädagogische Seminar zu irgend einem der rein fachwissenschaftlichen Seminare in Gegensatz zu treten hätte. Es muß vielmehr wünschen, daß neben ihm jedes solches Seminar, ungehindert durch das pädagogische Element, das in seiner Mitte keine genügende Pflege finden kann, aufs beste gedeihe; denn die Kenntnisse und Kunstfertigkeiten, die von den Fachwissenschaften ausströmen, muß es überall voraussetzen, ohne sie erzeugen zu können, und es kann nicht daran denken, die Meinung zu befördern, als ob das Studium von Methoden des Studiums der Sachen überheben könne. Vielmehr ist es so: nicht bloß die richtige und erfolgreiche Anwendung der Methode, sondern die Methode selbst hängt von der Kenntnis des zu lehrenden Gegenstandes ab, und alles, was zur Kenntnis desselben beiträgt, alles, was die Natur desselben aufhellt, alles, was die Kunstfertigkeit erhöht bei einem Erzieher, unterstützt und vervollkommnet zugleich seine darauf bezügliche Methode, wenn er pädagogischen Geist, Eifer und Pflichtgefühl besitzt. Denn je gründlicher und umfassender man den Inhalt und die fortschreitende Bewegung der Fachwissenschaften kennt, aus denen der Unterrichtsstoff auszuwählen ist, desto genauer kann man diesen selbst dem kindlichen Geisteszustand anpassen.

faule Tradition das Bedürfnis pädagogischer Vorbereitung ein, für sie scheint die Regel nicht zu gelten: *nulla ars doceri praesumatur, nisi prius intenta meditatione discatur,*[1] und sie nehmen deshalb in der Klasse der höher Gebildeten eine Ausnahmestellung ein, die sich um so mehr befestigt, weil es in ihrem Kreise oft fast als ein Ehrenpunkt gilt, kein pädagogisches Interesse zu zeigen[2] und sich um pädagogische Fragen und Untersuchungen, wofür gute Schullehrerseminare ihren Zöglingen Respekt einflößen, nicht zu kümmern. Dazu kommt, während Theologen, Juristen, Mediziner nicht eher in ihren Beruf selbständig eintreten, als nachdem sie außer den erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnissen, teils während ihrer akademischen Studienzeit, teils nach derselben auch eine praktische Vorbildung erhalten haben, ist es ganz anders bei den Lehrern der höheren Erziehungsanstalten. Wie sie durchgängig der pädagogisch-theoretischen Vorbildung entbehren, so erhalten sie auch keine regelmäßige Anleitung zur praktischen Vorbereitung für ihren Beruf, sondern sie üben denselben von Anfang an selbständig oder so gut als selbständig, nachdem sie nur die fachwissenschaftlichen Kenntnisse erlangt haben, die das bloße Lehren fordert, deren Besitz aber natürlich weder die Befähigung zu pädagogischer Verwendung der Kenntnisse, noch überhaupt irgend eine pädagogische Bildung in sich schließt. Und nicht anders ist es bei den Inspektoren aller Schulen. Denn sie treten durchgängig gleichfalls in ihr Amt ein, ohne sich dafür speciell geschickt gemacht zu haben. Höchstens, daß sie schon vorher Lehrer waren, die ihr Geschäft auch besorgten, ohne dafür genügend vorbereitet zu sein. So kommt es denn, daß kaum in irgend einem anderen Stande die Zahl der Stümper, Pfuscher und Quacksalber so groß ist als in dem der höheren Erziehungslehrer und der Schulinspektoren in Bezug auf pädagogisch-didaktische Bildung,[3] und eine Folge davon ist, daß die Kunst der Methode an den höheren Lehr- und Erziehungsanstalten nicht gleichen Schritt gehalten hat mit der fortschreitenden fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer, daß

[1] *Rhab. Maur. de instit. cleric., III, 1.*

[2] SPILLEKE, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von WIESE, S. 163 f. und S. 166.

[3] HERBARTS Forderungen können nur mit Vorsicht aus dem von BRZOSKA, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare, S. 347 mitgeteilten Schema abgeleitet werden, nach welchem dieser selbst von jenem ein Zeugnis erhalten zu haben behauptet. Namentlich die Unterabteilungen, z. B. in Bezug auf den Besuch der Vorlesungen, sind sicherlich nicht durchaus richtig angegeben. Daß mit dem Mangel an pädagogischer Einsicht Gleichgültigkeit in pädagogischen

das höhere Schulwesen sogar hinsichtlich des pädagogischen Wertes seiner Litteratur hinter dem Volksschulwesen zurücksteht, daß namentlich die Lehrgegenstände des Jugendunterrichtes in unmittelbarer Beziehung auf das Bedürfnis der Gymnasien, wie sehr man auch die fachwissenschaftlichen Hilfsmittel hierfür vermehrt und verbessert hat, und trotz des angesammelten reichen Materiales bis jetzt nur wenig nach pädagogischen Gesichtspunkten bearbeitet, daß die Gymnasien trotz aller mit ihnen vorgenommenen Reformversuche durch die pädagogische Bewegung, die seit länger als einem halben Jahrhunderte, hauptsächlich unter der Vermittelung der Schullehrerseminare, auf die Volksschulen in einem gewissen Grade gewirkt hat, noch wenig berührt, und durchaus nicht zur Entwickelung einer starken pädagogischen Triebkraft in ihrer Mitte gebracht worden sind, daß endlich die pädagogischen Wirkungen und Resultate der höheren Bildungsanstalten, besonders in Bezug auf die Intensität höherer Interessen und den wissenschaftlichen Sinn bei der erzogenen Jugend, im allgemeinen noch immer sehr ungenügend ausfallen.[1] Man hat es gewiß als ein Glück für Deutschland anzusehen, daß die Unterrichtsreform PESTALOZZIS zunächst mit dem Volksschulwesen in Verbindung trat; denn da dieses die Grundlage ist für das höhere Schulwesen, so war es der naturgemäße und sichere Gang, daß seine pädagogische Durchbildung zuerst versucht wurde. Man muß es auch als eine natürliche Notwendigkeit betrachten, daß in einem Lande, an einer Universität für die fachwissenschaftliche Bildung der künftigen Lehrer zuerst gesorgt wird.[2] Aber in Deutschland ist es jetzt gewiß an der Zeit, daß die PESTALOZZIsche Unterrichtsreform auch zu den höheren Schulen, besonders zu den Gymnasien, fortschreitet, daß der *usus irrationalis*, die ἄλογος τριβὴ bei ihnen aufhören, die schon FR. A. WOLF verwarf,[3]

Dingen und zugleich Hochmut, bei den zur Herrschaft berufenen Schulinspektoren aber aller Entschiedenheit pädagogisch gebildeter Lehrer gegenüber auch Charakterschwäche, ja leicht noch schlimmere Eigenschaften und entsprechende Handlungsweisen, wo nicht eine bessere Gemütsart oder der Zwang der Umstände davor bewahren, Hand in Hand gehen, versteht sich von selbst.

[1] Specielles s. bei CURTMANN, die Schule und das Leben (2. Aufl.), S. 1 f.

[2] Darum mißbilligen wir es z. B. nicht, daß TRAPPS pädagogisches Seminar in Halle durch WOLF, das BECKsche philologisch-pädagogische Seminar in Leipzig durch G. HERMANN aufgehoben wurde, und daß man in Österreich bei der Reform des Unterrichtswesens nicht an ein pädagogisches Seminar gedacht hat.

[3] ARNOLDT, FR. A. WOLF in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik, II, S. 19.

und die pädagogische Gestaltung und Benutzung des fachwissenschaftlichen Stoffes bei ihnen ins Auge gefaßt wird, damit sie zu allseitig guten Schulen sich erheben, und dazu sind, da gute Schulen nur durch gute Lehrer entstehen können, pädagogisch gebildete Lehrer erforderlich, welche Eifer und guten Willen besitzen. durch ihren Unterricht pädagogisch zu wirken, Lehrer, welche die ursprünglich zum größten Teile aus dem Volksschulwesen abgeleiteten, aber zugleich in die allgemeine Wissenschaft der Pädagogik aufgenommenen Erfahrungen und Gesetze kennen gelernt und mit wissenschaftlichem Geiste unter steter Rücksicht auf die Bedürfnisse des höheren Schulwesens aufgefaßt haben, nnd welche dadurch befähigt worden sind, ihre. gründliche fachwissenschaftliche Bildung auf den Gebieten des höheren Jugendunterrichtes vorausgesetzt, den Stoff desselben nach pädagogischen Grundsätzen umzubilden. Mit solchen Lehrern, die das Schulregiment, wenn sie einmal vorhanden sind, durch Examina kennen lernen und aufsuchen könnte, und nicht mit bloß fachwissenschaftlich gebildeten Männern oder mit bloßen Gelehrten müßten dann die Lehranstalten der höheren Erziehungsschulen besetzt werden — denn den Wert eines höheren Erziehungslehrers sollte man zugleich nach seiner pädagogischen Tüchtigkeit und nicht bloß nach seinen fachwissenschaftlichen Studien und Leistungen abmessen — und das akademische pädagogische Seminar würde solche Lehrer bilden helfen. Es würde hiermit den empfindlichsten Mangel der höheren Erziehungsanstalten beseitigen; denn wenn ihnen auch manches andere zu wünschen sein mag, so fehlt ihnen doch jetzt nichts so sehr als die Möglichkeit einer Auswahl aus pädagogisch gebildeten Lehrern, welche Zeit und Kraft besser zu benutzen und bessere Resultate zu erzielen verstehen. Das akademische Seminar würde die höheren Erziehungsschulen heben, wie die Volksschulen durch die Schullehrerseminare gehoben worden sind, und namentlich würden die Gymnasien, die Erziehungsstätten der künftigen Leiter der Gesellschaft, aufhören, soviel zur Verbreitung und Befestigung falscher Erziehungsgrundsätze beizutragen. Es würde zugleich für die Schullehrerseminare erst die nötige Anzahl künstlerisch durchgebildeter Lehrer, und für alle erziehenden Lehranstalten pädagogisch tüchtige und mit den Erziehungslehrern in wahrem Erziehungsgeiste zusammenwirkende Inspektoren und Gesetzgeber schaffen. Es würde durch Verbreitung allgemein gültiger Grundsätze in der gesamten Lehrerwelt und in den Lehrerkollegien einen Geist der Einheit befördern helfen, wie es durch nichts Anderes geschehen

könnte.[1] Es würde somit dem gesamten Schulwesen zu gute kommen.[2] Solange nicht auf diese Weise allen Klassen von Lehrern eine theoretisch-pädagogische Vorbildung zu teil wird, die mit gründlich methodischer Anwendung verbunden ist, solange namentlich das Bedürfnis von Kunstanstalten für höhere Lehrerbildung keine ausreichende Befriedigung gefunden hat, solange ist keine Garantie für gute Schulen gegeben, und die Erziehungskunst wird immer weit mehr ein notwendiges Postulat einer Theorie sein, die einer glücklicheren Zukunft für die Erziehung vorzuarbeiten sucht, als eine Erscheinung des wirklichen Lebens. Im wirklichen Leben wird jene Kunst höchstens nur zufällig in vereinzelten Mustern hervortreten, deren Wirkung durch die Wirksamkeit des Ganzen erstickt wird,[3] und im übrigen wird sich die Ausübung der Erziehung dem Handwerke nähern, das in der That ohne künstlerische Vorbildung, also schon durch Nachmachen, blindes Versuchen und das glückliche Finden einzelner Vorteile sowie durch den Takt bloßer Routine zu seinem Ziele kommt. Selbst die pädagogische Wissenschaft, die für sich allein ohnehin nicht genug vermag, um einem vorhandenen Erziehungstalente eine feste Richtung und die nötigen Hilfsmittel zu geben, ist in ihrer weiteren Ausbildung gehemmt, und dem Werke von PESTALOZZI ist sein wissenschaftlicher Ausbau nicht gesichert, wenn nicht die Unterstützung durch neue erprobte Erfahrungen und durch Specialuntersuchungen pädagogischer Seminare hinzutritt. In demselben Maße endlich, als die pädagogischen Gesamtleistungen der Schulen und der Theorie unvollkommener ausfallen, weil die Bildungsanstalten für die höheren Gattungen der Lehrer fehlen, in demselben Maße sind auch die Wirkungen der Schulen wie der pädagogischen Wissenschaft auf das Leben der Gesellschaft und des Staates notwendiger-

[1] Was früher einigermaßen durch das gemeinschaftliche theologische Studium für Verständigung und Einigung gewonnen wurde, muß gegenwärtig durch gemeinschaftliches Durchdenken der Grundansichten über Erziehung und aller Hauptbildungsmittel für die Jugend erreicht werden.

[2] In ähnlicher Weise sah KANT im dessauischen Philanthropin „eine Pflanzschule guter Erziehung, ein Samenkorn, vermittelst dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohlunterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land mit guten Schulen bedeken werden“, ja „das einzige Mittel, in kurzem allerwärts gute Schulen zu haben“.

[3] Was einzelne edle Menschen thaten, sagt RUHKOPF (Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens etc., S. 329) gleicht einem schwachen Lichte in einer dunkeln Nacht, das bald wieder erlischt, ohne eine Spur hinter sich zu lassen.

weise schwächer. Man sollte deshalb, alles zusammengenommen, denken, die Einrichtung akademischer Seminare müßte gegenwärtig eine Hauptsorge der öffentlichen Schulverwaltung wie der an den Universitäten thätigen pädagogischen Theoretiker sein. Man sollte mindestens denken, alle darauf gerichteten ernstlichen Bemühungen dürften sich einer allseitigen und kräftigen Unterstützung bei Freunden des Schulwesens zu erfreuen haben. Das würde auch gewiß der Fall sein, wenn es der Pädagogik in unserer Zeit nicht ebenso erginge wie der Philosophie. Von übertriebener Zuneigung, wie sie sich in betreff der ersteren z. B. bei Basedow gezeigt hat, ist das Publikum zur stumpfesten Gleichgültigkeit übergegangen, und die vielfachen Verirrungen, in die man hineingeraten ist, sowie die häufige Nichterfüllung angeregter Hoffnungen und überspannter Versprechungen haben ihr, zumal bei dem raschen Wechsel der Systeme, die Gemüter in hohem Grade entfremdet. Was über das notwendigste Bedürfnis des alltäglichen Erziehungs- und Unterrichtsbetriebes hinausgeht, weiß man kaum noch zu schätzen. Am meisten fehlen der Pädagogik jetzt die Gönner in den Kreisen des Reichtumes und der Macht, wo sie im vorigen Jahrhunderte und zu Anfang dieses Jahrhundertes so zahlreich waren, und dieser Mangel ist um so empfindlicher, da ihr jetzt viel bessere wissenschaftliche Hilfsmittel zu Gebote stehen als früher, so daß die Leistungen, wenn die unentbehrliche äußere Unterstützung nicht fehlte, voraussichtlich vollkommener ausfallen könnten als in jeder früheren Zeit. In jenen Kreisen lebt man aber, verwöhnt durch die Vergleichungen mit dem Schulwesen der alten Zeit oder des Auslandes, viel zu sehr in der Einbildung, in Deutschland oder in einem einzelnen Lande von Deutschland sei schon alles geschehen, was sich für den öffentlichen Unterricht thun lasse, und dieses sei bereits in so gutem Fortgange begriffen, daß es einer neuen kräftigen Anregung nicht weiter bedürfe. Trotz alledem darf man in einer Angelegenheit, wie es die Erziehungsangelegenheit ist, den Mut nicht sinken lassen. Verzweifelung am Fortschritte zum Besseren und am eigenen Streben danach ist ja unter allen Umständen unsittlich. Überdies haben wir Grund zu dem Glauben, daß für das wahrhaft Gute trotz aller Anfechtungen und Hemmungen, die es findet, in der Welt zuletzt doch Raum ist, und daß insbesondere die Erziehung endlich doch so vollständig gelingen muß, als es schon jetzt möglich wäre. Wir müssen nur unsere Schuldigkeit thun. Wir müssen, womöglich in dem Maße, als wir weniger auf andere rechnen können, größere Anstrengungen machen, wir müssen unsere Kräfte mehr konzen-

trieren, wir müssen uns mehr aneinanderschließen. Wir dürfen auch nicht vergessen, daß Ideen, die sich erst Bahn zu brechen haben im allgemeinen Bewußtsein, immer zuerst von einzelnen in der Mitte der Gesellschaft und oft nicht ohne Widerstand von außen her aufgefaßt, verfolgt, abgeklärt werden, und daß das namentlich der gewöhnliche Gang auf dem pädagogischen Gebiete ist. Vorläufig aber muß der erste und wichtigste Gegenstand aller pädagogischen Wünsche und Bestrebungen, ja das allgemeine Losungswort der neueren Pädagogik sein, was Stoy ausgesprochen hat:[1] Mit dem Schulregimente wie mit dem Schuldienste (und der pädagogischen Theorie) muß es anders, muß es besser werden, und es wird nur anders durch die Hilfe (akademischer) pädagogischer Seminare. Diese selbst sollten die Mittelpunkte für alle pädagogisch Weiterstrebenden sein.[2]

§ 8.

Das Überwiegen des Unterrichtes bei der Erziehung.

Überlegen wir jetzt, wieweit wir gekommen sind. Nachdem wir den Inhalt und Umfang des pädagogischen Unterrichtes bestimmt hatten, entwickelten wir die allgemeine Forderung, daß der Unterricht den Zögling durch Bildung seines Gedankenkreises zu erziehen hat. Schon vorher war der Satz festgestellt worden, daß die stärkste bildende Kraft des Unterrichtes in den Wissenschaften und Künsten liege, und jene Forderung wurde nunmehr dahin näher bestimmt, daß aus allen Gebieten der menschlichen Erkenntnis und Kunst, aus allen dahin einschlagenden Thätigkeiten der Erwachsenen, aus ihren Versuchen, Bemühungen und Leistungen seit vielen Jahrhunderten das ausgewählt, hervorgesucht und zweckmäßig gebraucht werden muß, was am angemessensten scheint, um die Jugend in Bewegung zu setzen, und in ihr einen mächtigen Gesamteindruck hervorzubringen. Hiermit eröffnete sich dem Erziehungslehrer ein weites Feld für sein Wissen und Können; denn während so vieles sich bei seinem Unterrichte zum Dienste der Erziehung vereinigen

[1] Das pädagogische Seminar zu Jena, p. VII.

[2] Deren Vereinigung durch die akademischen Seminare würde die moderne Form „für die Stiftung eines Bundes sein, der, wie einst die Brüder des gemeinsamen Lebens, mit heiliger Liebe zu der Arbeit an Menschenseelen und ihrer Führung auf den edelsten Wegen menschlicher Bildung einem freudigen, zu jeder Anstrengung und Entsagung bereiten, mit hingebendem Eifer für die Wissenschaft verbundenen Leben sich widmete“.

muß, darf er, wie sich gleichfalls zeigte, in keinem Teile des Erziehungsunterrichtes ein Fremdling sein. Überdies kann man der wissenschaftlichen Welt als selbständig mitwirkendes Glied nicht angehören, ohne an der Arbeitsteilung teilzunehmen, durch welche sie sich vervollkommnet, ohne also in dem besonderen Fache, in das man durch die Neigung hineingestellt ist, nach der Virtuosität zu streben, welche Naturanlage und äußere Verhältnisse gestatten.[1] Man kann nicht einmal mehr als encyklopädische wissenschaftliche Kenntnisse besitzen, die zu gar nichts nützen außer zu wertlosem Scheine, wenn man nicht wenigstens an einem einzelnen Punkte des Ganzen tief genug gräbt, um die allgemeinen Zusammenhänge des Wissens erkennen zu können, und dazu gehört wiederum eine Virtuosität in dem speciellen Gebiete, auf welchem jener Punkt liegt. Daraus folgt: der Erziehungslehrer, der vorzugsweise durch die Wissenschaft im allgemeinsten Sinne des Wortes erziehen soll, und der für diesen Zweck gewiß mehr als den bloßen Glanz des Scheines bedarf, hat auch dahin zu trachten, um ein guter Lehrer sein zu können, daß er immer zugleich z. B. ein tüchtiger Theolog, Philolog oder Geschichtskenner, oder ein tüchtiger Mathematiker und Naturkundiger ist, oder daß er die pädagogischen Gesichtspunkte für den Jugendunterricht mit Talent behandelt, kurz daß er in irgend einem Teile des großen Ganzen, auf dem er sich bewegt, eine Virtuosität der Einsicht und Leistung an den Tag legt, und auf diese Weise nicht bloß für die Fortpflanzung, sondern auch für den Fortbau und die Fortbildung der Wissenschaft sorgt.[2] So stellt sich als unleugbar heraus, daß PESTALOZZI und BASEDOW in einem großen Irrtume befangen waren, als jener im Vertrauen auf den Mechanismus seiner Methodenbücher glaubte, ganz unwissenden Eltern und Lehrern den pädagogischen Unterricht überlassen zu können, und als dieser im Vertrauen auf das *docendo discimus* wenigstens für den Unterricht in den Anfangsgründen erklärte, bei der Wahl eines Lehrers sei es der geringste Punkt, worauf man zu sehen habe, in welchem Grade er selbst das schon wisse, was er lehren

---

[1] Bei dem speciellen Kreise des Berufes gilt das αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων im allerstrengsten Sinne, wiewohl man von der Gesellschaft zugleich überall zurückweichen soll, wo ein Tüchtigerer eintreten würde. Die Grenze für das Streben nach Virtuosität ist auch von QUINTILIAN anerkannt, *de instit. Prooem. I.*

[2] Das muß natürlich auf die Stundenverteilung an einer Schule Einfluß haben. Denn die Forderung läßt sich nicht erfüllen, wenn einem Lehrer zu viel verschiedenartige Unterrichtsgegenstände zugewiesen sind.

solle. Ihr Irrtum hat sich aber in JACOTOT wiederholt, der nicht bloß wie BASEDOW dachte, ein Lehrer vermöge weitmehr zweckmäßig zu lehren, als er selbst verstehe, sondern auch dem kenntnislosen von der Anwendung seiner Methode den gleichen Erfolg versprach, den er selbst erlangt hatte.[1] Er hat sich auch unter einer anderen Form wieder in neuerer Zeit wiederholt, als man behauptete, das Volksschulwesen lasse deshalb noch viel zu wünschen übrig, weil die Lehrer bei ihrer Vorbildung in der Erkenntnis zu weit geführt würden, und durch ein geringeres Maß an Wissen und Können lasse sich ungleich Wertvolleres erzielen. Unsere Betrachtung führt zu ganz entgegengesetzten Resultaten. Sie läßt die wissenschaftliche Kenntnis des Lehrers, die Ausdehnung und Höhe seiner wissenschaftlichen Entwickelung nicht als Nebensache erscheinen. Der Entwurf des Unterrichtes, den wir aufgestellt haben, läßt deutlich erkennen, daß jeder, der Kinder in pädagogischer Weise über die Zeit der ersten Vorbereitung zum Elementarunterrichte hinaus unterrichten will,[2] einen großen Reichtum an gediegener Erkenntnis besitzen muß, wie beschränkt auch der Umfang dessen sein mag, was davon für die Jugend auszuwählen ist,[3] ja daß eine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers eine Vorbedingung auch seiner wirklichen pädagogischen Leistungen ist. Wir müssen deshalb HERBART zustimmen, welcher sagt: Bildung des Gedankenkreises wird wohl nur von solchen Personen ausgehen können,[4] deren besondere Übungen es mit sich bringen, die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern, und

---

[1] BRAUBACH, JACOTOTS Lehrmethode des Universalunterrichtes S. 345, hat allerdings nachgewiesen, daß sich JACOTOT damit in Widerspruch zu seinen eigenen Grundsätzen setzt.

[2] Es handelt sich hier also nicht bloß darum, daß der Lehrer bei Fragen und Einwürfen der Schüler immer eine entschiedene Superiorität über sie behaupte (Regierung der Kinder, § 15).

[3] Der Schluß liegt allerdings nahe, weil das Ziel des pädagogischen Unterrichtes nicht das Wissen des Zöglinges sei, so bedürfe auch der Lehrer nicht sehr der Wissenschaft für seinen Unterricht. Aber wie man sieht, ist das ein Fehlschluß. Ein tief eindringendes Studium der Wissenschaft ist schon deshalb notwendig, damit der Unterricht vor den unzähligen Verkehrtheiten bewahrt bleibe, in die er außerdem unfehlbar hineingerät, und damit man die Einfachheit und Klarheit in der Behandlung des Stoffes erlange, die Meistern der Wissenschaft eigen zu sein pflegt. Wo aber ein Lehrer mit geringem und oberflächlichem Wissen als tüchtig gepriesen wird, da zeigt sich immer, daß er einer sehr unpädagogischen Einseitigkeit der Richtung oder des Verfahrens huldigt, z. B. § 7, S. 208.

[4] Allgemeine Pädagogik, S. 59.

was in denselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maße zu unterscheiden. Uns kann auch eine Schule erst dann, wenn sich eine Fülle gediegener Erkenntnis mit einer gründlichen theoretisch-praktischen pädagogischen Bildung bei den Lehrern der Schule verbindet, als gut gelten. Darum müssen nicht bloß die, welche selbst noch Zöglinge sind, es müssen auch Lehrerinnen jeder Art,[1] da ihnen eine solche Breite der wissenschaftlichen Erkenntnis und die logische, systematische Durchbildung[2] durch die geschlechtliche Anlage versagt ist, selbst bei einem hohen Grade allgemeiner Bildung von allem Unterrichte von der Elementarschule an ausgeschlossen sein, und die höhere Mädchenbildung ist gegenwärtig hauptsächlich deshalb ungenügend, weil jene Forderung nicht allgemein erfüllt wird. Dagegen ist dem weiblichen Geschlechte, ganz abgesehen von dem Unterrichte in Nebenklassen, die Vorbereitung zum Elementarunterrichte, sobald es sich selbst dazu hinreichend geschickt gemacht hat, vorzugsweise zu überlassen, und außerdem kann sein mittelbarer Einfluß auf den Erziehungsunterricht während seiner ganzen Dauer sehr groß sein, wenn von ihm die den Unterricht begleitende kindliche Erfahrung und Empfindung bestimmt und bearbeitet wird. Was aber den Volksunterricht anlangt, so können seine Resultate trotz aller Fürsorge, die ihm gewidmet worden ist, vornehmlich deshalb noch immer nicht befriedigen, weil das Fundamentalübel, der Mangel eines tiefen und gründlichen Wissens bei den aus den Schullehrerseminarien hervorgegangenen Lehrern — ein Mangel, der sie notwendigerweise auch an tieferem Eindringen in die Theorie der Erziehungskunst und somit an der feineren Ausbildung des Erziehungstaktes hindert — auf den Wegen, die man bis jetzt dafür eingeschlagen hat, sich nicht vollständig heben läßt. Wir sagen das nicht, um die Schullehrerseminarien anzuklagen; denn was sie immerhin für Mängel haben mögen, so fällt das doch gar nicht ins Gewicht im Verhältnisse zu dem, was ihnen die Pädagogik zu verdanken hat. Nichtsdestoweniger müssen wir wünschen, daß die Schullehrerseminare nur eine historische Bedeutung behalten, und sich nach Veränderung des Personalstandes in die für das Volksschulwesen bestimmte Abteilung der akademischen pädagogischen Seminare auflösen möchten. Denn mit

[1] Ganz abgesehen davon, daß sie dem häuslichen Berufe, für welchen sie durch ihre geschlechtliche Bestimmung prädestiniert sind, entfremdet werden, und die Desorganisation der Familie dadurch nur befördert wird.

[2] Schilling, Lehrbuch der Psychologie, § 87, S. 197.

den Volksschulen kann es nicht eher entschieden besser werden, als bis der geistliche und höhere Lehrerstand, der einer gründlichen und umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung fähig ist, in Demut seiner eingebildeten Würde sich entäußernd und thatsächlich seine Gesinnung christlicher Liebe beweisend, als eine der wichtigsten Sphären für die rettende Thätigkeit der inneren Mission das Volksschulwesen aufsucht, nicht um sich darüber zu erheben oder um darüber zu herrschen, sondern um es gänzlich mit zu übernehmen und ihm mit Eifer und aufopfernder Hingebung aufzuhelfen. Schon Luther empfahl eine ausgedehnte Beteiligung der künftigen Geistlichen am Schulunterrichte im Interesse ihres späteren Berufes,[1] und sie empfiehlt sich vielleicht gegenwärtig auch deswegen, weil es nicht unwahrscheinlich ist, daß ohne sie die Kirche mit der weltlichen Wissenschaft nicht versöhnt und die Herrschaft der Kirche über die Schule nicht in das richtige Verhältnis zwischen beiden umgewandelt wird. Wir wünschen eine solche Beteiligung auch ohne specielle Rücksicht auf die Kirche im Interesse des Schulwesens selbst, und namentlich des niederen. Denn da das höhere in einem noch viel engeren Zusammenhange mit der Wissenschaft steht, als das Schulwesen überhaupt, so muß hier jeder Lehrer sein besonderes fachwissenschaftliches Gebiet ganz selbständig bis zu dem feinsten Detail hindurchwandern, alle Entdeckungen, alle neuen Darstellungen mit voller Freiheit prüfen können, und deswegen wird da eine größere Specialisierung der einzelnen Fächer und eine vollständigere Konzentration auf dieselben erfordert, als daß ihnen der künftige Geistliche auch außer seinem theologischen Fache genügen könnte.[2] Dagegen läßt vielleicht die Vereinigung der verschiedenen Lehrabteilungen an dem akademischen

[1] Luther bei Brzoska, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare etc., S. 204 und 289. Das wichtigste ist, daß die gesellschaftliche Thätigkeit des Geistlichen auf der psychologischen Behandlung des einzelnen ruht, welche allein die Pädagogik lehrt.

[2] Die Trennung des Schulwesens von der Kirche und die Ausbildung eines besonderen Laienlehrstandes hat allerdings in diesem Umstande nicht ihren alleinigen Grund. Sie wurde vorzüglich auch dadurch begünstigt, daß die Geistlichen des Mittelalters, welche die Schulen inne hatten, allzuhäufig ihre Schuldigkeit nicht thaten und den Unterricht versäumten (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens, S. 53, 62, 89, 123, 266), daß sie gar zu oft den begründetsten Ansprüchen sich widersetzten, daß sie namentlich auch die neuen Bildungselemente, welche beim Wiedererwachen der Wissenschaften in den Unterricht eindrangen, allzulange von sich abwiesen (z. B. bei der Einführung neuer Lehrbücher, Ruhkopf, l. c. S. 233; bei der Einführung der römischen Dichter, ib. S. 242; bei der Einführung des Griechischen, ib. S. 249), zum Teil

pädagogischen Seminare eine solche Annäherung des geistlichen wie des höheren Lehrerstandes an das Volksschulwesen hoffen, welche sie zu unmittelbarer Lehrwirksamkeit in der Mitte desselben im ausgedehntesten Maße geneigt macht, und wenn das vollständig durchgeführt sein wird, wozu in den städtischen Volksschulen vielfach schon der Anfang gemacht ist, so werden die Geschiedenheit der Gattungen von Schulen und der Umstand, daß jeder Lehrer sich für eine bestimmte Gattung vorzubereiten hat — denn beides muß fortbestehen[1] —, nicht mehr durchschnittlich zu einer wesentlichen Verschiedenheit in der vorangehenden Ausbildung der Lehrer hinführen, alle werden den gleichen wissenschaftlichen Bildungsgang durchmachen, wenn auch für verschiedene Sphären der allgemeinen Volksbildung, und sie werden dadurch in allen Sphären zu einem wahrhaft pädagogischen Unterrichte befähigt sein, soweit dieser überhaupt von der fachwissenschaftlichen Erkenntnis abhängt. Es versteht sich dabei von selbst, daß sie mit einer gründlichen pädagogischen Vorbildung zugleich eine warme Begeisterung und Liebe für die Sache verbinden müssen, die sie in der Erfüllung ihres äußeren Berufes auch ihren inneren Beruf finden und einem Drange ihres Herzens Genüge leisten läßt, daß sie also, wiewohl die Schule überhaupt und besonders der Unterricht der früheren Jugend sich am meisten für jüngere Lehrer eignet, nicht mit Widerwillen in das niedere Schulamt eintreten, und dasselbe nur als einen lästigen Durchgangspunkt betrachten, den sie, wenn es möglich gewesen wäre, gern vermieden hätten.

Die Klassen von Lehrern indes, die wir soeben von der Teilnahme am pädagogischen Unterrichte ausgeschlossen haben, werden schon wegen des Mangels an Lehrern und aus Gründen der Sparsamkeit[2] noch lange nicht aufhören, der Jugend während ihres

---

auch aus Furcht, die Religion und das Studium der Wissenschaften, besonders der Philosophie, möchten unter solchen Neuerungen leiden. Und gerade diese Umstände bewirkten, daß die Lostrennung des Schulwesens von der Kirche über das berechtigte Maß hinausging, und auch dem echten Erziehungsgeiste in den Schulen schadete, ganz abgesehen davon, daß ihnen ein großer Teil der Einkünfte verloren ging, die ihnen von der Verbindung mit der Kirche zugeflossen waren.

[1] Das Gesetz der Arbeitsteilung schließt natürlich auch die Vereinigung eines geistlichen und eines Schulamtes in derselben Person aus. Daß früher im Widerspruche damit der Volksschullehrer oft selbst ein Handwerk mit seinem Lehrerberufe vereinigte, ist bekannt.

[2] Beides hat in neuerer Zeit bekanntlich sogar zu dem wechselseitigen Unterrichte geführt, den schon TROTZENDORF kannte (RUHKOPF, l. c. S. 362).

erziehungsfähigen Alters Unterricht zu erteilen,[1] und auch außerhalb jener Klassen giebt es genug Lehrer, die nicht die nötigen Kenntnisse besitzen, um durch den Unterricht erziehen zu können. Wieder anderen fehlt es zwar nicht an Wissen, wohl aber an der Fähigkeit, es pädagogisch zweckmäßig zu verwenden. Beide Kategorien können nun einen doppelten Weg einschlagen, um sich mit den pädagogischen Anforderungen an den Jugendunterricht abzufinden. Der eine Weg ist, daß auf die Erziehung beim Unterrichte gänzlich Verzicht geleistet wird, und ihn betreten wirklich manche Schulen und einzelne Erzieher, besonders solche, die nicht zugleich die Eltern ihrer Zöglinge sind. Sie wollen durch ihren Unterricht gar nicht erziehen, obgleich ihr Zögling noch im erziehungsfähigen Alter steht, und sie entschuldigen sich dann gern durch die Annahme, die Erziehung sei einzig und allein ein Geschäft der Familie und des Hauses.

---

und der gegenwärtig nach den Systemen von BELL und LANCASTER und den Verbesserungen SHUTTELWORTHS die Volksschulen Englands hauptsächlich beherrscht (SCHACHT, das Schulwesen Englands, S. 28 und 29). Hier fehlt es, auch nach den Verbesserungen ZERRENNERS (ZERRENNER, Mitteilungen und Winke, die wechselseitige Schuleinrichtung betreffend) an den oben geforderten Requisiten zur Lehrbefähigung am gewissesten. Es fehlt schon an der notwendigen Mannigfaltigkeit der Betrachtung und Besprechung. Indes werden Zöglinge für den pädagogischen Unterricht zur Vertretung der Familien beim Zusammenwirken mit den Schulen (§ 10), wenn nur alles Herrschen des einen Zöglinges über den anderen und jede Neigung dazu vermieden wird, zweckmäßig verwendet, z. B. für das Anhalten zur häuslichen Arbeit, für Beihilfe beim Einüben, für das versuchsweise Überhören des von der Schule aufgegebenen Memorierten, für das Durchgehen der vom Lehrer korrigierten Fehler. Nur ist das als ein Institut der Zucht, des sogenannten Schullebens zu behandeln, sei es um an solche Stellungen zu gewöhnen, wo der künftige Mann leitend an der Spitze anderer steht, sei es um zu wohlwollendem Sichhingeben an andere zu erziehen. Das war es hauptsächlich bei PESTALOZZI in Stanz, und es hätte auch bei PESTALOZZI nicht in einen allgemeinen gegenseitigen Unterricht ausarten sollen. Wieder anders ist es anzusehen, oder etwas anderes kommt wenigstens hinzu, wenn Zöglinge als Vorarbeiter in den Nebenklassen oder in der Arbeitsschule, wo es nur auf ein Anleiten und ein Überliefern von Fertigkeiten, auf ein Absehen und Nachmachen von Handgriffen ankommt, und gerade hier hat sich der gegenseitige Unterricht immer aufs beste bewährt (so bei FELLENBERG). Hier ist es so, wie ja auch sonst ein Zögling im Kreise seiner Genossen zum Unterrichte prädisponierende Erfahrungen einsammelt, und dafür die Belehrung und das Beispiel von reiferen und geschickteren Genossen benutzt.

[1] Solange in der Klasse der Geistlichen und in dem höheren Lehrerstande nicht mehr pädagogische Bildung verbreitet ist als gegenwärtig, wäre es sogar keineswegs wünschenswert, daß die gewöhnlichen Volksschullehrer und Volksschullehrerseminare zu sein aufhörten.

Von ihrem Irrtume brauchen wir jedoch nicht weiter zu reden, da wir ihn schon in einem einzelnen Falle auf eine allgemein geltende Weise zurückgewiesen haben.[1] Betrachten wir daher sogleich den zweiten Weg, den andere Lehrer einschlagen, die nicht durch Vermittelung eines reichen und gründlichen Wissens erziehen können. Sie wollen, während sie Unterricht erteilen, auf die Erziehung nicht verzichten, sie wollen diese aber neben dem Unterrichte besorgen. Was sie lehren, soll nicht zur Erziehung dienen, und wenn sie erziehen, soll es ohne Unterricht geschehen. Und worin besteht dann nach ihrer Absicht ihre Erziehung? Sie wenden sich nicht an den Vorstellungskreis des Zöglinges, um durch diesen seinen Willen zu bilden, wie es beim pädagogischen Unterrichte geschieht,[2] sondern an seine Empfindungen. Diese berühren und reizen sie soviel als möglich, damit sich das Gute in seinem Inneren erhebe, das Böse aber zu Boden gedrückt, gebogen und gebrochen werde durch herzliches und lebhaftes Ermuntern, durch Anspornen oder Tadeln, Zanken, Schelten und Strafen, durch Betrachtungen, Ermahnungen, Warnungen, die tief in das Gemüt eingreifen, durch liebevolles Belehren und Bitten, durch Erregung von Gefühlen moralischer und religiöser Art, durch Erzeugung von Affekten, besonders von Affekten der Rührung, und durch Veranstaltung von erschütternden Scenen, die den Zögling vielleicht bis zu Thränen bewegen. Alle solche Thätigkeiten, in deren Ausübung viele Lehrer eine unzweifelhafte Virtuosität besitzen, wirken unmittelbar auf den Gemütszustand des Zöglinges ein.[3] Sie fallen folglich in das Gebiet der Zucht und das ganze Verfahren ist eine vom Unterrichte unabhängige Zucht, wobei durch bloßes Affizieren der Empfindungen erzogen werden soll ohne Bildung des Gedankenkreises. Diese Art von Erziehung, welche durch bloße Zucht erreicht werden soll, die Erziehung ohne Unterricht, welche auf dem kürzesten Wege zu den Empfindungen des Zöglinges zu gelangen sucht, meint man auch, wenn man von einem Lehrer rühmt, er verstehe nicht bloß zu unterrichten, sondern auch zu erziehen, oder er zeichne sich auch im Erziehen aus. Diese Art von Erziehung meint man überhaupt gemeinhin, wenn man Erziehung und Unterricht neben einander stellt. Die Erziehung ohne Unterricht beschränkt oft sogar den pädagogischen Unterricht. Statt daß die Vorstellungen des Zöglinges in jeder Weise bearbeitet werden, wie es dieser verlangt,[4] häuft man lieber die Andachtsübungen, die frommen Rührungen.

[1] § 7, S. 209. [2] § 6, S. 151. [3] § 6, S. 151. [4] § 5, S. 141.

die stark affizierenden Betrachtungen,[1] wozu besonders die Pietisten der FRANCKEschen Schule inclinierten,[2] selbst auf den Universitäten.[3] Bei den katechetischen Übungen und den Religionsstunden läßt man die Begriffsentwickelung zurücktreten, um für die Erregung des Gefühles Raum zu gewinnen. Man verzichtet auf die Maxime des echten Rationalismus, für jede Überzeugung nach Gründen zu suchen, die den Zögling aus seinen individuellen Gefühlen herausführen, und man verschmäht sogar häufig den Namen Religionsunterricht, indem man es unterläßt, die religiösen Gegenstände rationell durchzuarbeiten. Dagegen trägt man selbst in andere Lehrstunden gern religiöse Elemente hinein, statt vor allem dafür zu sorgen, daß in jeder Lehrstunde eine ihr entsprechende eigentümliche Stimmung herrsche und in der Religionsstunde eine solche, wobei man sich in ruhiger Kontemplation über die Masse des einzelnen zu einem Überblicke des Ganzen erhebt. Man hält es für einen Gewinn, wenn nicht bloß aller Unterricht auf den sittlich-religiösen Gesamtzweck berechnet, sondern soviel als möglich jeder Lehrstunde ein religiöser Charakter gegeben und eine religiöse Seite abgewonnen, wenn jedes Lehrfach, jeder Unterrichtsgegenstand zu einem Vehikel der Erbauung gemacht und das Lesebuch vorzugsweise mit religiösem Stoffe angefüllt wird.[4]

Was ist aber von diesem Bedrängen und Bestürmen des Zöglinges durch Empfindungen aller Art zu halten? Wenden wir

---

[1] Selbst in neuerer Zeit sind dadurch bekanntlich in einzelnen extremen Fällen sogar ekstatische Zustände, die einen epidemischen Charakter annahmen, unter den Schülern hervorgerufen worden.

[2] Man denke an das Jugendleben SEMLERS.

[3] VON RAUMER, Geschichte der Pädagogik, IV, S. 243 s. f.

[4] Über ungehörige religiöse Einmischungen in den naturkundlichen Unterricht, dessen Betrachtungen dadurch viel zu rasch abgebrochen werden, s. CRÜGER, die Physik in der Volksschule, S. 25 f. Sie kommen schon bei den encyklopädistischen Bearbeitungen der Naturkunde im vorigen Jahrhunderte vor (ib. 9). Hiermit verwechsele man jedoch nicht etwas anderes. Denn während aus religiösen Stoffen die religiösen Elemente gezogen werden, können sich daran in anderen Lehrstunden z. B. sprachliche, geographische, geschichtliche, naturkundliche Belehrungen anknüpfen, und es wäre auch nicht zu tadeln, daß die lateinischen Schulen des 16. Jahrhundertes für die Rechenaufgaben vorzugsweise biblischen Stoff wählten (LÖSCHKE, die religiöse Bildung des 16. Jahrhundertes, S. 136), wenn sie nur darüber die Anschließung an die gewöhnlichen Lebensverhältnisse (§ 20), die sie den deutschen Schulen überließen, nicht versäumt hätten. Diese Anknüpfung an religiöse Stoffe hat nicht den Nebenzweck einer gelegentlichen Erbauung, sondern wird durch die Rücksicht auf die Person des Zöglinges notwendig. Darüber s. § 19.

uns an die Erfahrung, so können wir häufig beobachten, wie eine Mutter ihren leichtsinnigen, genußsüchtigen, ausschweifenden Sohn, für dessen Zukunft sie besorgt ist, dadurch zu bessern hofft, daß sie ihn durch ihr herzliches Zureden, durch ihr liebreiches Ermahnen und Warnen aufs tiefste erschüttert und bis zu Thränen rührt. Sie bringt es wohl dahin, daß der junge Mensch im Augenblicke alle seine Verirrungen und Schwächen eingesteht und ernstlich bereut, daß er unter den heiligsten Versicherungen Besserung gelobt und den Vorsatz zur Umkehr und zur Betretung eines neuen Weges faßt,[1] ja sogar den Versuch macht, auf diesem Wege fortzugehen. Aber nach kurzer Zeit sieht sich die Mutter in ihren Hoffnungen getäuscht, ihr Sohn zeigt sich unverändert als derselbe Taugenichts, der er vorher war. Die Erschütterung, die den Grund seines Inneren nicht berührt hat, ist verschwunden und spurlos vorübergegangen.[2] Einen jungen Menschen, der schwach war an Willenskraft, haben überhaupt noch niemals heftige Reizmittel stärker gemacht, und ebenso erträgt umgekehrt mancher Jüngling, wenn er kräftig genug ist, die äußersten Grade der väterlichen Strenge oder der Schulzucht und Schuldisciplin, ohne dadurch ein anderer zu werden. Man muß auch in der praktischen Erziehung gänzlich ein Fremdling sein, wenn man nicht weiß, wiewenig Gewinn in Schule und Haus die Strafreden und das sogenannte Vorpredigen gewöhnlich bringen. Wie oft ist es ferner schon einem Katecheten begegnet, daß das, was von ihm mit großer Salbung auseinandergesetzt worden war, und was unverkennbar einen starken Eindruck hervorgebracht hatte, nach wenigen Tagen selbst aus der Erinnerung des Zöglinges vollständig wieder entschwunden ist, und wie oft ist ein Geistlicher mit überzeugender Kraft und unter allgemeiner Zustimmung gegen ein sociales Übel zu Felde gezogen, das doch unbedenklich in alter Weise fortgesetzt wird! Hätten alle solche Einwirkungen, an denen es wahrlich in der Welt noch niemals gefehlt hat, nicht einen sehr vergänglichen Erfolg, wie wäre es dann auch möglich, daß der moralische Fortschritt so langsam und mit so großen Unterbrechungen geschieht, wie es wirklich der Fall ist! Ja einen gedankenlosen, liederlichen, verdorbenen Menschen

[1] Ein solcher Jüngling antwortete einmal auf die eindringlichsten Erinnerungen seiner Mutter an einem Ostersonntage, er wolle heute auch seine Auferstehung feiern.

[2] Wo man ein dauerndes Resultat rühmt, kommt es nur auf Rechnung der Nachwirkung, die eine vorhandene Innigkeit der Familienanhänglichkeit ausübt (Regierung der Kinder, § 19 s. f.).

können die härtesten Schicksalsschläge treffen, er kann durch eigene Schuld in das tiefste Elend, in den bittersten Schmerz hineingestürzt, er kann Jahre lang davon niedergedrückt und dadurch an den Rand des Verderbens gebracht werden. Unkundige knüpfen dann wohl die Hoffnung daran, er werde nunmehr in sich gehen, er werde sich daraus eine Lehre ziehen, er werde einen neuen Lebenswandel beginnen. Wenn aber die Zeit mit dem Herben, was sie in ihrem Schoße barg, vorübergegangen ist, so zeigt sich, der Mensch ist keineswegs umgewandelt worden, er hat sich nicht einmal oberflächlich verändert. Es ist dieselbe Person geblieben, sie hat noch dieselben Gesinnungen und Bestrebungen wie früher, ja selbst die alte Manier, diese an den Tag zu legen. Und man denke nicht etwa, so sei es nur bei flachen Naturen, in die keine Empfindung tief genug eindringe. Bloße gewaltsame Erschütterungen gehen selbst an tiefen Gemütern leicht und rasch vorüber, ohne kaum eine Spur zurückzulassen. Es werden dadurch keine bleibenden wünschenswerten Erfolge hervorgebracht, für die Dauer wird dadurch nichts von Wert gewonnen.

So lehrt es die Erfahrung allgemein, und die Psychologie weist nach, daß es nicht anders sein könne. Denn während die Vorstellungen die feste Grundlage im Geistesleben bilden, sind Empfindungen, Gefühle, Begierden, Affekte und alle solche Gemütszustände nur veränderliche Modifikationen der im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben, und zwar sind es an sich höchst wandelbare, ja sehr flüchtige Zustände dieser Vorstellungen. Sie zeigen nämlich eine Abweichung vom Gleichgewichte des Geistes an. Wenn daher die den Gleichgewichtszustand des Geistes modifizierende Ursache zu wirken aufhört, wenn der Grund im Bewußtsein wegfällt, aus welchem die Abweichung vom Gleichgewichte hervorgegangen ist, und die Vorstellungen in Gemütszustände übergegangen sind, so kehrt der Gedankenkreis von selbst in sein früheres Verhältnis zurück, das Innere nimmt seine alte Lage wieder ein, und von den Gemütszuständen ist dann keine Spur mehr vorhanden. Mag es daher auch noch so leicht sein, durch eine unmittelbar auf Affektion hinwirkende Thätigkeit einen Gemütszustand zu erzeugen, so hat dieser doch immer nur einen sehr vergänglichen, oft rasch vorübergehenden Erfolg, wofern er nicht durch dauernde Vorstellungen befestigt wird. Wir beobachten deshalb nicht bloß bei kleinen Kindern, wie leicht sie die Trennung von den geliebtesten Personen verwinden, wie rasch ihr Lachen und ihr Weinen ineinander über-

gehen, ja wie derselbe Knabe, dessen Augen noch voll Thränen sind, schon den Mund zu einem sanften Lächeln bewegt, weil er durch eine andere Empfindung umgestimmt ist. Wir beobachten auch nicht bloß bei der Jugend überhaupt, wie flüchtig ihr Schmerz und ihre Lust ist, wie rasch sie aus einer Gemütslage in die andere versetzt wird, wie veränderlich ihre Strebungen sind, solange ihre Gemütszustände nicht aus einem herrschenden Gedankenkreise oder aus einem seiner Natur nach beharrlichen Interesse[1] hervorgehen. Es zeigt sich nicht weniger außerhalb der Grenzen der Jugend und der Erziehung, wie leicht Empfindungen durch andere verdrängt und abgelöst werden, wie schnell Gefühle, Begierden, Affekte wechseln, wie plötzlich auf ihre höchste Steigerung Ermattung und Abspannung folgen, wie gewöhnlich es ist, daß ganz entgegengesetzte Bestrebungen rasch nach einander bei demselben Menschen Platz finden. Jedes folgende Jahrzehnt fühlt sich hinweggesetzt über die Wünsche und Begehrungen des vorigen, und verlacht sie wohl gar. Wieweit glaubt man z. B. in politischen Dingen jetzt über 1848, wieweit glaubte man in den 30er Jahren über die Zeit nach dem Freiheitskriege hinaus zu sein! Und es möchte schwer sein, hierfür überall objektive Gründe anzuführen; aber das Empfindungsleben verändert sich, und das bewirkt die Entgegensetzung. Woher anders als aus dem Gegensatze wechselnder Gemütslagen lassen sich auch jene häufigen, selbst zu den stärksten Spaltungen führenden Differenzen zwischen älteren und jüngeren Gliedern derselben Gesamtfamilie über Kleinigkeiten erklären, die sich daraus nicht mit Gründen genau entscheiden lassen? Ja schon der reife Mann hat nach der Aufsammlung der mannigfaltigsten Erfahrungen einen anderen Kreis der Gefühle, der Begehrungen, als er in seiner Kindheit hatte. Von den Freuden und Leiden seiner Jugend empfindet er nur noch wenig, er begreift sie oft gar nicht mehr. Die allermeisten seiner Jugendeindrücke sind ihm durch andere Affektionen der Außenwelt verdrängt worden, oder es sind ihm davon nur höchst unbestimmte und unvollkommene Umrisse zurückgeblieben. Deshalb ist es gerade notwendig, daß der künftige Lehrer, der in seinem späteren Berufe auch die Gemütszustände des Zöglinges kennen muß, ein besonderes Studium aus der Kenntnis des kindlichen Herzens macht, und sich auf künstlichem Wege in die Gemütszustände der Jugend hineinversetzt; denn von selbst besitzt er darüber keine zuverlässige Kenntnis.

---

[1] Darüber s. § 12.

Wir sehen also, daß und warum die Gemütszustände hin und her schwanken, und daraus folgt, daß eine Erziehung, die auf sie vorzugsweise hinwirkt, sich keine anderen als höchst unsichere, sehr leicht und oft sehr rasch ins Entgegengesetzte umschlagende Erfolge versprechen darf. Dagegen die Vorstellungen, sie beharren im Geiste, ihnen ist das Fortdauern eigen. Wir sammeln die meisten von ihnen in unserer Kindheit. Wurden sie aber einmal so, wie es sein muß, erworben und zu bestimmten festen Kenntnissen ausgebildet, so bleiben sie sich unverändert gleich bis in die späteste Lebenszeit, oder sie werden wenigstens die Grundlage neuer Studien und erweiterter, verbesserter Einsicht. Was der Knabe recht lernte, das weiß ein reger Geist auch im höchsten Alter, es haftet in ihm, er hält es fest, und der strebsame Mann baut noch auf dem in der Jugend wohlangeeigneten Wissen fort. Freilich scheint es auch ganz entgegengesetzte Erfahrungen zu geben. Man weiß es ja, wie schnell oft selbst ein mit Sorgfalt eingeprägtes, jahrelang erhaltenes und glücklich durchgebildetes Wissen bei veränderter äußerer Lage eines Menschen wieder verschwindet, und kaum eine Spur seines früheren Daseins zurückläßt. Man weiß es ebenso aus Erfahrung, daß das, was bloß für ein Examen gelernt worden ist, nur bis zu dem Tage bleibt, wo das Examen angestellt wird, und schon am nächsten Tage anfängt, wieder aus dem Bewußtsein zu entweichen. Auch von der Summe des Wissens, das in den Schulen erworben wird, geht ein beträchtlicher Teil sehr bald wieder verloren. Nicht wenig davon verfliegt schon in den Universitätsjahren wie Spreu vor dem Winde, und vieles, was ein Tertianer wußte, ist schon in Prima entschwunden. Es ist ja z. B. gar nichts Ungewöhnliches, daß ein Primaner im Verbum auf —$\mu\iota$ ganz unsicher ist,[1] und der Pädagog von Türk erzählt von sich selbst,[2] daß er das Verfahren bei der Ausziehung von Quadrat- und Kubikwurzeln immer und immer wieder vergessen habe. Ähnliches hat wohl ein jeder an sich erlebt, und die Erfahrung lehrt sogar, daß nicht einmal dasjenige Wissen, bei dem das eigene Interesse des Zöglinges als Reizmittel benutzt worden ist, damit es besser gelernt werde, gegen die Gefahr sichergestellt ist, sehr bald wieder verloren zu gehen; denn mittels eines künstlich erzeugten Interesse wird das Wissen wohl leichter aufgefaßt, aber das Bewußtsein hält es doch nicht notwendig dauernd fest. Am meisten

[1] Ähnliche Erfahrungen s. in Schmalfelds Erfahrungen etc., S. 231, 239, 296, 308 s. f.

[2] Leben und Wirken des Regierungs- und Schulrats W. von Türk, S. 136.

vergänglich erscheinen aber die Früchte der Schule, wenn nach dem gefragt wird, was bei einem jungen Menschen von den vielgerühmten Erziehungs- und Unterrichtsresultaten sich hinüber gerettet hat ins praktische Leben, ja wenn es sich bei ihm nur nach einigen Jahren seines Abganges von der Schule darum handelt, daß er sein Wissen und Können in freier Anwendung bethätige. Auch wenn er beim Unterrichte und in den Prüfungen sich ausgezeichnet hat durch fließende Antworten, durch gelehrte und eingehende Untersuchungen, auch wenn er glänzende Censuren und Zeugnisse davongetragen hat, wie dürftig und armselig erscheint doch dann oft der Geisteszustand eines solchen Menschen! Schon MAGER klagt:[1] sechs Jahre nach dem Abgange vom Gymnasium sind nicht zehn von hundert imstande, noch einen lateinischen oder griechischen Autor zu lesen. Indes wird sich weiterhin zeigen, die Erfahrungen, die der Dauerhaftigkeit der Vorstellungen zu widersprechen scheinen, weisen doch nur darauf hin, daß es zugleich auf die rechte Bildung des Gedankenkreises ankommt, wenn daraus beharrliche, bleibende Wirkungen hervorgehen sollen. Werden aber die mannigfaltigen Bedingungen erfüllt, von denen eine solche Bildung abhängt, geschieht alles, was geschehen muß, nur im ganzen am rechten Orte, zu rechter Zeit, auf die rechte Art und Weise, im rechten Geiste und mit Geist, so sind die Vorstellungen, die Eingang in die Seele des Zöglinges gefunden haben, während seiner ganzen Lebenszeit gegen jede mehr als vorübergehende Verdunkelung zuverlässig gesichert, seine Person kann sich nicht mehr von ihnen trennen, sie erhalten sich im ganzen bleibend in seinem Bewußtsein, es müßten denn Störungen von seiten des körperlichen Organismus hinzutreten. Freilich wird sich auch zeigen, wenngleich Empfindungen für sich allein nicht geeignet sind, etwas Beständiges in der Seele zu schaffen, so wird es doch notwendig sein, daß die Vorstellungen, die in der Seele fortdauern sollen, zum mindesten gleichsam eingetaucht werden in Empfindung, um die Fähigkeit dazu zu erlangen.[2] Indes da auch dieser Übergang der Vorstellungen in einen Zustand des Empfindens nur auf dem Wege des Vorstellens erreicht werden

[1] MAGER, die modernen Humanitätsstudien, II, S. 124.

[2] Insofern nämlich das rechte Interesse, welches wir in § 11 als das nächste Ziel des pädagogischen Unterrichtes nachweisen werden, und welches selbst ein Zustand des Empfindens ist, sich zugleich als eine der wichtigsten und allgemeinsten Bedingungen für die Fixierung der Vorstellungen im Bewußtsein erweisen wird.

kann, so dürfen wir immerhin behaupten: ein bleibender Eindruck im Inneren läßt sich nur durch Erzeugung und Bearbeitung von Vorstellungen, nur durch Bestimmung und Veränderung des Gedankenkreises hervorbringen, und da hierauf der Unterricht in erster Linie gerichtet ist, so müssen wir hinzufügen: der Unterricht hat vor aller sonstigen pädagogischen Behandlung den unschätzbaren Vorzug, daß seine Wirkungen dauerhafter sind als die Eindrücke, welche bloß durch Gemütsaufregung hervorgebracht werden, mit anderen Worten: der Unterricht ist die stärkste pädagogische Kraft. Und das ist um so entscheidender, da Tugend und Glaube selbst, das letzte Ziel des pädagogischen Unterrichtes und aller Erziehung, eine bleibende Gemütsart ist; denn in ihnen ist der persönliche Wille dauernd der idealen Kenntnis unterworfen. Soll also durch die Erziehung zu Tugend und Glaube hingeleitet werden, so muß bei ihr der Unterricht überwiegen, d. i. sie muß hauptsächlich auf vermitteltem Wege, durch Bildung des Gedankenkreises, geschehen, weil sich dadurch allein sichere und bleibende Resultate erzielen lassen, wie sie Tugend und Glaube verlangen, weil sich dadurch allein bewirken läßt, daß das Herz fest werde. Die unmittelbaren Wirkungen, welche die Zucht auf das Gemüt hervorzubringen sucht, mögen dann wohl unterstützend hinzukommen, und es mag ihnen in dieser sekundären Stellung im ganzen der Erziehung eine sehr hohe Bedeutung zukommen, z. B. auch bei der zweckmäßigen Organisation eines den Unterricht fortwährend begleitenden Schullebens. Aber getrennt von der Bildung des Vorstellungskreises, verfehlen sie, trotz der besten und angestrengtesten Absichten des Erziehers, ihren Zweck. Der Begriff einer bloßen Zucht läßt sich nur logisch aus seinen Merkmalen zusammensetzen, und es lassen sich, ihm entsprechend, in der Schule wie im Hause ernste, rührende Scenen veranstalten, ja sie lassen sich als periodisch wiederkehrende anordnen und einrichten, so daß das Gemüt der Jugend aufs tiefste affiziert, aufs lebhafteste bewegt, hingerissen und erschüttert wird, aber ihr Gedankenkreis, ihre Überzeugung keinen Zusatz, keine Erweiterung, keine Verbesserung erhält. Solche gedankenlose Ereignisse haben jedoch wegen ihrer bloß momentanen Wirkung durchaus keinen pädagogischen Wert, und sie würden als völlig unnütz am besten gänzlich unterbleiben. Durch eine selbständig auftretende Zucht, die sich nicht anschließt an den Unterricht und sich ihm nicht unterordnet, oder die nicht ausgeht von der Bildung des Gedankenkreises, läßt sich einmal nicht wirklich zur Tugend bilden, weil sie keine dauerhaften Folgen

hat, ihre Wirkung sinkt in der Wirklichkeit auf nichts herab, und der Begriff einer solchen Zucht ist folglich ein leerer Begriff, dem in der Wirklichkeit nicht der beabsichtigte Erfolg entspricht. Wenn es also auch ein logisch denkbarer Fall bleibt, daß durch Affizieren der Empfindungen ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis zur Tugend gebildet würde, so ist es doch faktisch unmöglich, da die bloße Absicht des Erziehers zu bilden sich nicht in eine wirklich bildende Kraft in der Seele des Zöglinges verwandelt, und es ist darum auch sehr bezeichnend, daß alle, welche vorzugsweise auf dem Wege der Zucht die Erziehung besorgen wollen, zugleich den die edelsten Bestrebungen der Menschheit verurteilenden und die Möglichkeit der rechten Erziehung aufhebenden Satz vertreten, die Tugend sei nicht lehrbar.[1] In Wahrheit muß alle Bildung zur Tugend, um faktisch möglich zu sein, von der Bildung des Vorstellungskreises ihren Ausgangspunkt nehmen. Alle Besserung, alle Umstimmung der Gemütsart, alle durchgreifende Sinnesänderung, jede wesentliche Erneuerung des Subjektes, jede Art von geistiger und sittlicher Wiedergeburt, alle einen bleibenden Zustand vorbereitende Reue und Buße, alle innere und äußere Mission muß mit der Veränderung und Umformung des Gedankenkreises, mit der Gestaltung und Umgestaltung des Systemes von Vorstellungen, worin das Ich seinen Sitz hat, mit einer Erweiterung, Berichtigung, Reinigung der Erkenntnis beginnen, wenn sie überhaupt gelingen soll. Man muß andere Ansichten und Grundsätze annehmen, man muß in einem weiten Zusammenhange anders denken lernen, man muß an andere Wertschätzung sich gewöhnen, um anders wollen und handeln, um ein anderer Mensch werden zu können.[2] Es können

[1] Wenn hinzugefügt wird, für ihr Hervortreten seien die Einwirkungen eines hohen persönlichen Vorbildes und einer würdigen Gemeinschaft entscheidend, so sind das teils selbst Elemente des Unterrichtes, teils prädisponieren sie den Geist für den pädagogischen Unterricht und noch früher vielleicht die Individualität, teils gehören sie zu den einflußreichsten Momenten der Zucht.

[2] Wenn hier die Macht eines einzelnen tiefgreifenden Ereignisses das Resultat plötzlich zustande zu bringen scheint, so kann das immer nur das letzte, obwohl hinreichend im Gedankenkreise vorbereitete Durchbrechen der Sonne durch die Wolken sein, die sich schon vorher allmählich mehr und mehr erhellt haben, oder der bestimmte Vorsatz, auf dem Grunde des bereits umgewandelten Gedankensystemes einen neuen Bau des Wollens und Handelns aufzuführen, und da auch der heilige Geist sich an die Naturgesetze zu binden scheint, wenn er sie gleich in ungewöhnlicher Weise benutzt, so dürfen wir selbst solche Erscheinungen wie die Wirkungen des ersten Pfingstfestes oder die Umwandlung eines Saulus nicht anders auffassen.

auch weder die auf objektiver Grundlage beruhenden[1] moralischen, noch die ohnehin auf ihrer ersten Stufe von der Gemütslage abhängigen[2] religiösen Gefühle dauernd werden und eine nachhaltige Kraft ausüben, wenn nicht eine begriffliche Ausbildung dessen, woran diese Gefühle geknüpft sind, hinzukommt,[3] und wenn nicht die letzteren mit den ersteren in Verbindung gebracht werden. Ebensowenig kann ein Wille beharrlich fest sein, wenn er nicht hervorgeht aus einem herrschenden Gedankenkreise, und sich nicht richtet auf das, was von allem subjektiven Meinen und Fühlen unabhängig ist. Ja die ganze Charakterbildung muß hauptsächlich durch den Unterricht erreicht werden, da Beharrlichkeit und Festigkeit die wesentlichsten Eigenschaften des Charakters sind, und diese wie alles Feste und Bleibende im Geiste sich nur durch Bildung des

[1] Volkmann, Lehrbuch d. Psychol. II, § 132, S. 339 f.

[2] A. a. O.

[3] Daher z. B. die Wichtigkeit des die theologische Dogmatik und Ethik vertretenden Katechismusunterrichtes, der sich an Lektüre und Geschichte anzuschließen hat, aber auch die Notwendigkeit einer engeren Verbindung zwischen Religion und Philosophie, wie sie schon zu den Zeiten der griechischen Kirchenväter bestanden hat (Hendewerk, Herbart und die Bibel, S. 55 f.). Namentlich vermag nur das Denken die Skepsis auf dem Gebiete des Glaubens mit Sicherheit zu überwinden. Da ferner beim Unterrichte Erzählung, Lektüre und Geschichte die Hauptfäden aller Gesinnungsverhältnisse fortzuführen haben, so sind vor allem durch den Gesinnungsunterricht die noch nicht analytisch durchgearbeiteten Elemente der in ihnen enthaltenen Gesinnungen, welche schon im Gedankenkreise des Zöglinges vorkommen, es sind in Kulturgeschichte und Geographie die natürlichen Verhältnisse des gesellschaftlichen Geistes und seine äußeren Bedingungen, soweit sie dort berührt werden, es sind ebenso die naturkundlichen Vorstellungen, welche dabei in Betracht kommen, begrifflich zu erörtern, und diese verschiedenen Gedankenreihen sind dann in den Inhalt des Gesinnungsstoffes so hineinzuweben, daß eine eingreifende und darum dem Gesinnungsunterrichte vorzubehaltende, also nicht etwa mit der kulturgeschichtlichen Betrachtung sich verbindende Erzählung entsteht. Spätestens mit dem Eintreten der Heilsgeschichte sind auch noch die synthetischen Gesinnungsverhältnisse, nachdem sie einzeln in der Erzählung nachgewiesen und begrifflich aufgefaßt sind, in besonderen Erbauungsstunden dem Gemüte einzupflanzen, und hierbei (nur nicht bei dem Unterrichte) mögen dann moralisch-religiöse Grundsätze und Sentenzen vorangeschickt, es mögen schon im voraus entsprechende Liederverse abgesungen werden, welche den Zögling auf den allgemeinen Standpunkt der Betrachtung versetzen und ihre Stimmung vorbereiten. Beim Unterrichte selbst ist beides begrifflich zu verarbeiten und anzueignen. Überdies ist neben der begrifflichen Durchbildung der religiösen Ideen nicht aus dem Auge zu verlieren, daß diese durchaus nicht bloß als abstrakte Begriffe bei dem Zöglinge hervortreten dürfen, sondern in Angemessenheit zu ihrer Natur begleitet von denjenigen Gefühlen, denen sie ihren Ursprung verdanken, was nur durch analytische Bearbeitung erreicht werden kann.

Gedankenkreises hervorbringen lassen. Das mag freilich schwierig genug sein. Es kostet schon viel Mühe, um ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern. Wieviel schwerer muß es sein, in das Wissen eine bleibende Gemütsart hineinzulegen und die Charakterzüge des Menschen daran zu befestigen! Es mag auch nicht jede Art von Wissen geeignet sein, als Halt- und Anknüpfungspunkt hierfür zu dienen. Diese Bedenklichkeiten können uns jedoch nicht mehr aufhalten, weil es einmal weder einen leichteren und bequemeren, noch überhaupt einen anderen möglichen Weg für die Erreichung zuverlässiger und bleibender Resultate im Geiste giebt als den durch den Unterricht. Nur scheint es, als ob der Unterricht gleichsam über sich selbst hinausgreife, wenn durch ihn selbst die Charakterbildung hauptsächlich zu stande gebracht werden soll, die wir anfangs im allgemeinen als eine Aufgabe der Zucht bezeichnet haben.[1] Diese Aufgabe der Zucht ist indes nur so zu verstehen, daß, nachdem die allgemeine Bildung als notwendige Voraussetzung für den sittlich-religiösen Charakter durch den Unterricht begründet ist, durch die Zucht, indem sie alle Fäden des Erziehungsgeschäftes zusammenfaßt, die Charakterbildung zum Abschlusse gebracht wird. Also auch auf den sittlich-religiösen Charakter wie auf den sittlich-religiösen Zweck überhaupt arbeitet der Unterricht hin; nur thut er das auf mittelbare Weise, während die Zucht sich unmittelbar darauf bezieht, und daraus ist weiter zu schließen, daß, obgleich die Zucht abhängt vom Unterrichte, doch auch die Selbständigkeit des letzteren keineswegs eine absolute ist. In der That können manche Vorschriften der Unterrichtslehre erst in der Lehre von der Zucht ihre vollständige Begründung, erst durch ihre unmittelbare Beziehung auf die sittlich-religiöse Gesamtbildung ihr volles Licht erhalten. Hieraus sieht man zugleich, daß Unterricht und Zucht in einem notwendigen und untrennbaren inneren Zusammenhange stehen, und nicht etwa in einem Gegensatze, in den man sie oft zu einander setzt. Indes die Unterrichtslehre ist der schwerste und weitläufigste Teil der Pädagogik. Wenn sie vorausgegangen ist, so schließen sich daran die unmittelbaren Rücksichten auf die Charakterbildung und die dadurch notwendigen Maßregeln ohne allzu große Schwierigkeiten an. Dagegen würde die Lehre von der Zucht, vollständig ausgeführt, viel zu verwickelt, viel zu schwer zu verstehen, viel zu schwierig zu überschauen sein, wenn die Unterrichtslehre nicht schon fertig dastände

[1] Einleitung in d. allg. P. § 24, S. 107.

und als bekannt vorausgesetzt werden könnte. Bei der wirklichen Erziehung muß jedoch, wie wir schon wissen, die Zucht nicht notwendig später beginnen als der Unterricht. Auf der anderen Seite soll aber der Unterricht nicht bloß in der Theorie der Zucht voranstehen. Vielmehr muß auch in der Wirklichkeit die Unterrichtskunst als der wichtigste und vornehmste Teil von der Kunst der Erziehung hervortreten. Auch in der Wirklichkeit muß also der Unterricht unter allen pädagogischen Einwirkungen das größte Gewicht erhalten, und da dieses Gewicht von dem Umstande abhängt, daß die Vorstellungen eine größere Beharrlichkeit in der Seele besitzen als die Empfindungen, welche nur Abweichungen vom Gleichgewichtssysteme der Vorstellungen bezeichnen, so kommt dem Unterrichte sein Übergewicht in der Erziehung aus demselben Grunde zu, aus welchem auch andere bekannte Erscheinungen auf dem Gebiete der Kulturgesellschaft erklärt werden müssen. Denn es ist derselbe Grund, aus welchem in der protestantischen Kirche die Predigt, deren ethisch-religiöser Inhalt, in klarer Weise dargestellt, den Menschen erleuchten und erheben soll,[1] mit Recht für den Hauptteil des Gottesdienstes gilt,[2] an den sich ein verständliches, von allen Unklarheiten des Mysticismus freies Kirchenlied und vielleicht auch außerhalb der Kirche manches die allgemeine Geistesbildung Fördernde anzuschließen hat, was zwar nicht zum unmittelbaren Gottesdienste gehört, aber doch den inneren Mensch hebt und hält. Es ist derselbe Grund, aus welchem die rhetorisierenden, schwärmerischen, auf Empfindungsaffekte hinarbeitenden, vorzugsweise ans Gefühl sich wendenden Redner und Schriftsteller nichts, was Bestand hätte, im Gemüte aufbauen, sondern bloß eine rasch vorübergehende Aufregung desselben hervorbringen. Es ist derselbe Grund, aus welchem der protestantische Kultus phantastische und poetisch-mystische Schauspiele, sowie mächtige, die Phantasie er-

[1] Ein reines oder auch nur vorwiegendes Theoretisieren, sei es in exegetischer, kritischer, historischer oder spekulativer Weise, wodurch die dem Ethisch-Religiösen bei seiner Verwebung mit dem Reichtume des Lebens beiwohnende Wärme (Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 149 und allgemeine Pädagogik, S. 319) abgekühlt wird, ist sowohl durch den ethischen Charakter der Predigt, als durch die Natur der das menschliche Wissen übersteigenden Religion ausgeschlossen, durch die letztere auch ein ausschließliches oder vorherrschendes Moralisieren, welches den Menschen nicht aus dem Kreise seiner irdischen Beschränktheit heraus versetzt (Herbart, Encyklopädie, S. 58).

[2] Ob es freilich nicht angemessener wäre, die verstandesmäßige Betrachtung in katechetisch-disputatorische Bibelstunden zu verlegen und auf Grund derselben durch Predigt und Liturgie das Gemüt tief zu erregen, bleibe dahingestellt.

regende, das Gefühl überreizende Eindrücke als Mitttel zur Erhebung verschmäht und die echt protestantische Predigt insbesondere, ungeachtet der ihr eigenen ergreifenden Darstellung, alles süß Betäubende, alles künstlich Geschraubte, alles priesterlich Schreckende, allen polemischen Eifer, allen Fanatismus vermeidet.[1] Es ist derselbe Grund, aus welchem der tiefe Ernst des Protestantismus überhaupt mit der Klarheit seines Geistes vor den Gemütserregungen des Katholizismus den Vorzug verdient, und derselbe Grund, aus welchem der Heiland selbst sein Erlösungswerk nächst seinem Beispiele auf die sittlich-religiöse Wahrheit seiner Lehre und nicht etwa vorzugsweise auf den affektvollen Erfolg seiner Wunder oder auf das Wunder seiner übernatürlichen, d. i. durch eine besondere göttliche Veranstaltung und nicht durch das bloße Zusammenwirken blinder Naturkräfte herbeigeführten[2] Erscheinung gründete. Es ist derselbe Grund, aus welchem auch die Verbreitung des Evangeliums und das Wachsen des Reiches Gottes auf Erden vorzugsweise an das Wort und seine Verkündigung geknüpft ist. Es ist endlich derselbe Grund, aus welchem alle klassische Kunst, die einen bleibenden Wert in Anspruch nimmt, über flüchtige Rührungen, über theatralische Effekte, über Gemütserschütterungen, mit einem Worte über die Erregung subjektiver Gemütszustände sich erheben muß,[3] obgleich sich die Menschen am sichersten und leichtesten gerade von dieser Seite her erreichen lassen.

In früherer Zeit war man bei der **praktischen Erziehung** am weitesten davon entfernt, dem Unterrichte das Übergewicht einzuräumen, das ihm gebührt. Denn man dachte nicht daran, daß es sich auch bei dem Unterrichte um die persönliche, charaktermäßige Ausbildung des Zöglinges handele, und daß diese durch den Unterricht befördert, oder gar hauptsächlich durch ihn hervorgebracht werde. Bei dem Unterrichte schien es, weil der pädagogische Unterricht unbekannt war, nur auf das mehr oder weniger des Wissens anzukommen, das der Zögling zu erwerben habe, und dieses betrachtete man im Vergleiche zu seiner persönlichen, charaktermäßigen Ausbildung mit vollem Rechte als eine Nebensache. So kam es dahin, daß der Unterricht in pädagogischer Hinsicht weniger

---

[1] HERBART sagt in seiner Psychologie als Wissenschaft, II, S. 106 mit Recht: die Regungen des Fanatismus werden sich legen, sobald die Untersuchung seines Gegenstandes beginnt, und derjenige wird nicht fanatisch verfahren, der aus Einsicht in die Gründe seines Kultus handelt.

[2] HENDEWERK, HERBART und die Bibel, S. 30.

[3] NAHLOWSKY, das Gefühlsleben, § 17, S. 164 f.

galt als die Zucht, und die Zucht als der Hauptteil der Erziehung, ja im Gegensatze zum Unterrichte als die eigentliche Erziehung angesehen wurde, weshalb man diese selbst von der Zucht, vom Ziehen benannte. In der neueren Zeit wurde zwar auf den Unterricht ein viel größerer Wert gelegt, aber nicht aus dem Grunde, aus welchem wir für ihn ein Übergewicht bei der wirklichen Erziehung in Anspruch nehmen, ja zum Teil aus Motiven, die keine pädagogische Bedeutung haben. Zunächst trat seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhundertes im Erziehungswesen der Unterricht mehr hervor infolge der reformatorischen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehung, welche ganz von selbst sich vorzüglich dem Unterrichte zuwandten, und ihm hauptsächlich zu gute kamen, weil in den Händen der Erziehungsreformatoren vorzugsweise der vom Hause abgetrennte Unterricht lag. Dabei wirkte freilich, besonders in der Schule BASEDOWS, auch die Überlegung mit, wie wichtig und notwendig ein größerer Umfang des Wissens für das Leben sei. Dazu kam, daß zu Anfang dieses Jahrhundertes unser Vaterland von außen unterdrückt und aufs tiefste erniedrigt und niedergebeugt war. Da erwachte in patriotischen Gemütern, namentlich Preußens, der Gedanke, durch die Erziehung der Jugend müsse das deutsche Volk gekräftigt und gehoben werden, damit wenigstens das künftige Geschlecht dem Vaterlande mit der Freiheit eine würdigere politische Stellung überhaupt zurückbringe, und damit ähnliches Mißgeschick fernerhin unmöglich sei. Es sollte eine allgemeine Verbesserung der Gesellschaft, ja die Wiedergeburt des Vaterlandes eingeleitet werden durch die Jugendbildung, wie es schon SPENER und FRANCKE beabsichtigt hatten, und insbesondere sollte nächst dem patriotischen Sinne der religiöse Sinn des Volkes neubelebt werden. Die Erziehung sollte also als Rettungsmittel in der allgemeinen Not der Zeit, sie sollte als politischer Hebel, als ein Mittel zur Vervollkommnung der Gesellschaft benutzt werden. Man verlangte deshalb eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, und zunächst der Volksschulen. Diesen suchte man durch die Zuleitung PESTALOZZIschen Geistes aufzuhelfen,[1] wofür FICHTE, freilich von ganz falschen Voraussetzungen ausgehend,[2] durch seine Reden an die deutsche Nation begeistert hatte. Man dachte aber zugleich an die Hebung des

[1] HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, III, S. 119 f.; BLOCHMANN, H. PESTALOZZI, S. 110 f. und S. 156 f.; v. TÜRKS Leben und Wirken, S. 64.

[2] Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik in HERBARTS kleinen Schriften, II, S. 701 f. VOGT, Fichtes Reden a. d. d. N. S. 69 f.

gesamten Schulwesens, worauf z. B. HERBARTS pädagogische Wirksamkeit an der Universität Königsberg berechnet war.[1] Insbesondere stellte man auch an die Gymnasien die ohne Zweifel richtige Forderung, die *humaniora,* die von ihnen schon seit Jahrhunderten gelehrt würden, sollten endlich die Humanität wirklich bringen, und im Zusammenhange mit dem Aufschwunge der Altertumswissenschaft und der dadurch angeregten deutschen Litteratur strebten die Gymnasien in der Tat nach einer vollkommneren Gestalt, worauf nachmals auch der Wetteifer mit den neu entstehenden Bürgerschulen (Realschulen) Einfluß gewann, die den Gymnasien schon dadurch nützten, daß durch die dargebotene Gelegenheit zu einem höheren, aber nicht gelehrten Unterrichte eine Menge für sie ungeeigneter und ihren Gang hemmender Köpfe von ihnen entfernt wurde. Überdies sah man ein, daß von seiten der Kenntnisse einem Menschen eher beizukommen ist als von der Seite der Gesinnungen, deren Förderung man ausschließlich der Zucht glaubte überlassen zu müssen. Kenntnisse lassen sich ja der Jugend ohne allzugroße Schwierigkeiten beibringen, während man in Bezug auf Gesinnungen gewöhnlich nicht recht weiß, wie man es anfangen soll, daß sie zuverlässig ins Herz eindringen und darin Festigkeit gewinnen. Über die Kenntnisse kann man sogar examinieren, während sich Gesinnungen durchaus nicht gleich sicher und leicht kontrollieren lassen, und der Staat, von dem die stärkste Anregung zur Hebung des Schulwesens ausging, wie er denn überhaupt gleichzeitig mehr und mehr nach seinem innern gesellschaftlichen Ausbau hinstrebte — er hat ja ohnehin die Neigung, soviel zu prüfen, als sich nur thun läßt. So wirkte in neuerer Zeit mancherlei dafür zusammen, daß man auf Erweiterung des öffentlichen Unterrichtes hinarbeitete, das der Jugend mitzuteilende Quantum des Wissens steigerte, die Unterrichtszeit ausdehnte, und überhaupt das Erziehungswesen mehr von der Seite des Unterrichtes her zu fördern suchte.

§ 9.

Vermehrung und Veredelung der Geistesthätigkeit durch den Unterricht.

Versuchen wir jetzt, nachdem wir die allgemeinsten Präliminarfragen abgehandelt haben, auf das näher einzugehen, was der erziehende Unterricht zu leisten hat, so dürften wir leicht in

[1] HERBARTS kleine Schriften, I, p. LXVII.

einige Verlegenheit versetzt werden. Denn der erziehende Unterricht arbeitet auf die Tugend oder die Liebe im christlichen Sinne hin. Aber dieser Begriff ist so sehr zusammengesetzt, er hat so vielerlei Merkmale, daß wohl ein jeder im ersten Augenblicke nicht recht weiß, was er zuerst bedenken und womit er den Anfang bei seiner Überlegung machen soll, auch wenn ihm der allgemeine Zweck des erziehenden Unterrichtes ganz klar vorschwebt.

Wir wollen uns zunächst erinnern, daß Tugend und Liebe eine geistige Thätigkeit ist, und daß deshalb dem erziehenden Unterrichte alles an der geistigen Thätigkeit liegen muß, die er veranlaßt. Wer daher bei dem Unterricht bloß auf den Erfolg, auf das Produkt seiner Thätigkeit sieht, wer von seinem Zöglinge eine Leistung verlangt ohne Rücksicht auf die Art, wie sie den Zögling in Anspruch nimmt, und ohne Rücksicht auf die Rückwirkung, die sie auf den Geist des Zöglinges hat, steht immer außerhalb der pädagogischen Betrachtungsweise, und übt keinen pädagogisch bildenden Einfluß. Die Leistung ist vielleicht, an einem objektiven Maßstabe gemessen, noch sehr unvollkommen. Aber sie kann demjenigen, welcher nicht mit den Augen eines gewöhnlichen Examinators sieht, und dem auch noch andere Hilfsmittel für die Beurteilung zu Gebote stehen, als diesem, schon eine treffliche, viel versprechende Bildung anzeigen. Umgekehrt kann die Leistung, objektiv genommen, sehr hoch stehen, ohne daß sie pädagogischen Wert hat und wahre Bildung beweist. Sie ist namentlich dann wertlos und kein Beweis wahrer Bildung, wenn sie durch einen geistlosen Mechanismus des Thuns zu stande kommt, wenn sie nur das Resultat einer ganz äußerlichen Gewöhnung ist und Keime der Weiterbildung nicht in sich trägt. In solcher mechanischen Weise, die nur ein Minimum von geistiger Thätigkeit bei dem Zöglinge veranlaßt, kann alles Lernen, alles Thun, das der Unterricht vom Zöglinge verlangt, z. B. bei dem Memorieren, Präparieren, Repetieren, Rechnen, Übersetzen, Lesen, Hersagen geschehen, und es bildet dann in dem Grade weniger, als es ein geringeres Maß von geistiger Thätigkeit bei dem Zöglinge zur Folge hat.

Wir können aber sogleich noch etwas genauer angeben, wie die durch den pädagogischen Unterricht zu veranlassende Geistesthätigkeit beschaffen sein muß. Denn im Begriffe der Tugend und Liebe ist eine Mehrheit von Ideen enthalten, denen sich der Wille in Gehorsam und Demut zu unterwerfen hat, um nicht zu mißfallen. Die Ideen stellen nun zwar keine Gesetze auf, sie sprechen keine Forderungen aus, sie legen keine Pflichten auf.

Sie sagen bloß aus, welches Wollen und Thun löblich oder schändlich sei, welches Wohlgefallen oder Mißfallen erwecke. Auch im Christentume ist ja der Gesetzesdienst des Judentumes gebrochen worden,[1] und zum Ersatze dafür stellt Christus in seiner Persönlichkeit die konkrete Vereinigung der Ideen und ein Musterbild für unser persönliches Verhalten überhaupt dar. Aber im Anschauen der Musterbilder und der göttlichen Persönlichkeit entspringen Forderungen und Pflichten,[2] wenn unser Wollen und Handeln damit nicht in Übereinstimmung ist. Denn es tritt dann ein Mißfallen hervor, und damit dieses vermieden werde, machen sich Forderungen und Pflichten geltend. Von den Ideen ist nun eine, die Idee der Vollkommenheit, rein formal, und wenn wir ihren Inhalt sogleich als Forderung aussprechen, so fordert sie bloß die Vermehrung der geistigen Thätigkeit nach allen Seiten hin, von welcher Beschaffenheit diese auch sein mag.[3] Die übrigen Ideen sind dagegen auf die Veredelung der geistigen Thätigkeit gerichtet, und wenn wir uns wieder sogleich an den Pflichtbegriff halten, so machen sie diese zur Pflicht. Aus den Ideen, welche im Begriffe der Tugend oder der christlichen Liebe enthalten sind, geht folglich im allgemeinen teils die Forderung an den pädagogischen Unterricht hervor, die geistige Thätigkeit, des Zöglinges zu vermehren und nicht zu vermindern, teils die Forderung, sie zu veredeln und nicht zu verschlechtern. Ohne diese Forderungen zu erfüllen, kann der Unterricht nicht wirklich auf Tugend und Liebe hinarbeiten.

Den Inhalt der Regel, welche die beiden soeben entwickelten Anforderungen an den Unterricht in sich faßt, würden wir nicht erschöpfen können, ohne speciellen Ausführungen vorzugreifen. Mit Rücksicht auf diese dürfen wir uns hier auf weniges beschränken.

Was die Verminderung der geistigen Thätigkeit anlangt, die vermieden werden soll, so muß die sorgfältige Schonung und Erhaltung der geistigen Naturkraft des Zöglinges, die schon aus anderen Gründen Pflicht ist,[4] für den Erziehungsunterricht das allererste sein, worauf er im Hinblicke auf die Idee der Vollkommen-

---

[1] Taute, Religionsphilosophie, II, S. 192.

[2] Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 329. Bei Kant sind dagegen Gesetz und Pflicht etwas Ursprüngliches (ib. S. 60 f.). Man kann insofern behaupten, daß auf dem ethischen Gebiete Kant und Herbart sich ebenso zu einander verhalten, wie auf dem religiösen Judentum und Christentum, und daß Kant in ähnlicher Weise durch Herbart ergänzt worden ist, wie das Judentum durch das Christentum (Zillers Ethik, S. 468, 107.).

[3] § 18.

[4] Einl. in d. allg. P., § 23, S. 100 f.

heit zu achten hat, da jene Naturkraft auch für ihn wie für alle Erziehung der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt ist. Die geistige Naturkraft des Zöglinges, die vor aller Erziehung bei ihm vorhanden ist, zerfällt nun teils in die ihm angeborne, teils in die während seiner frühesten Jugend von selbst, ohne die absichtlich planmäßige Einwirkung anderer, durch ihn erworbene Eigentümlichkeit; denn die letztere rechnen wir nach demselben Sprachgebrauche zur Natur, nach welchem auch die Gewohnheit als die andere Natur bezeichnet wird.[1] Zu der erworbenen Natur gehört aber eine Kraft, welche dem jugendlichen Alter überhaupt eigen ist, wenn es von außen nicht zu sehr gedrückt wird. Das ist der natürliche Frohsinn und die Munterkeit. Denn das Kind kennt noch nicht die äußeren und inneren Schwierigkeiten und Hindernisse, mit denen das Leben der Erwachsenen zu kämpfen hat. In seinem Inneren haben sich auch noch keine schroffen Gegensätze ausgebildet. Die Eindrücke der Umgebung und des Umganges finden daher darin noch freien, unverwehrten Raum, so daß sie anregend und belebend, reizend, fesselnd und Lust erweckend durch sein Gemüt strömen können. So entspringt in Verbindung mit einer frischen Empfänglichkeit für natürliche Liebe und Hingebung der frohe und heitere Sinn der Jugend, und dieser darf ihr nicht entrissen oder geschmälert werden, namentlich nicht durch unfreundliches Wesen von seiten der Erzieher, er muß ihr unverkürzt und unverkümmert erhalten bleiben, was schon Pestalozzi energisch betonte. Ebensowenig wie an der geistigen Naturkraft darf der Zögling an dem übrigen Geistigen, was er bereits besitzt, durch den Unterricht einen Verlust erleiden. Es mag dieses immerhin durch den Zusammenhang, in den es mit dem späteren zu bringen ist, vielleicht von Grund aus umgebildet, oder durch Hinzufügung neuer Teile wesentlich erweitert werden müssen. Aber es darf nicht einfach unterdrückt werden, wie es auf dem Gebiete der Regierung geschieht. Der Zögling soll in keiner Weise das eine über dem anderen verlieren. Auch darf ein früheres Wissen bei ihm nicht durch ein späteres vollständig obruiert werden, was freilich ohne sorgfältige Fortführung aller Gedankenfäden bei dem Unterrichte und ohne das Vorhandensein eines stets deutlichen Bewußtseins darüber wegen des unvermeidlichen Dazwischentretens von Entgegengesetztem gar nicht möglich ist. Selbst

[1] Auch die Taufgnade ist als erworbene Anlage anzusehen, da sie, auf dem Einflusse einer christlichen Umgebung beruhend, den Getauften für eine christlich-religiöse Entwickelung prädisponiert. Natürlich ist das eine Gabe, welche dem Menschen nicht ohne höhere Veranstaltungen zu teil werden kann.

ein zum Gegenstande des Unterrichtes nicht gehöriger Gedanke ist nicht einfach zurückzuweisen, sondern so zu bearbeiten, daß der Schüler auf den rechten Standpunkt der Betrachtung gestellt wird. Ja dem pädagogischen Unterrichte muß schon alles, was den Zögling bloß belehrt, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, ebenso verhaßt sein, wie es GOETHE für sich selbst war.[1] Durch das Lernen darf sich vollends nicht sein Mut, seine Entschlossenheit, seine Gewandtheit, seine geistige Produktivität, seine Sprachfertigkeit mindern. Der Zögling darf überhaupt durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden. Keine seiner Kräfte darf geradezu aufgezehrt oder völlig erschöpft, keine darf bis zur Abspannung in Anspruch genommen werden. Jede Art von Studien und Beschäftigungen ist unpädagogisch, die z. B. durch Überladung, durch schlechte Methoden, die geistige Kraft des Kindes zur Ohnmacht herabsinken läßt. Der Unterricht darf nirgends geisttötend, er muß stets geistweckend wirken. Selbst der Unterricht im Lesen und Schreiben muß eine geiststärkende und eine geistkräftigende Arbeit sein. Insbesondere dürfen durch den Unterricht auch nicht Nachteile für die Gesundheit und Körperbildung des Zöglinges, es dürfen dadurch für ihn keine Hindernisse bei der Erfüllung der physiologischen Bedingungen entstehen, von denen das körperliche Wohlbefinden abhängt. Denn wegen der allgemeinen Korrespondenz zwischen Seele und Leib und wegen ihrer ununterbrochen gegenseitigen Einwirkung auf einander leidet unter einer Vernachlässigung des letzteren früher oder später immer auch der Geist, und es verringern sich folglich die geistigen Kräfte, statt daß sie gemehrt und gesteigert werden sollten. Jener Erfolg tritt am gewissesten gerade im kindlichen Alter ein, wo die einzelnen Systeme des Leibes noch wenig gegen einander abgeschlossen sind, und jedes Leiden in einem einzelnen Teile sogleich das Ganze in Mitleidenschaft versetzt, wo überdies auch der Geist noch nicht die Kraft besitzt, ungünstigen Einwirkungen des Körpers Widerstand zu leisten. Körperliche Schwächung und Erschöpfung wirkt daher bei der Jugend immer sehr rasch zugleich geistig lähmend, und eine Überspannung und Überreizung der geistigen Bildung und Entwickelung ruft gewöhnlich sehr bald eine so starke Reaktion von seiten der leiblichen Systeme hervor, daß hierdurch die Kraft und Lebendigkeit der geistigen Thätigkeit selbst aufs höchste beschränkt wird. Um so mehr ist deshalb bei der Jugend darauf zu

[1] Mitteilungen von RIEMER über GOETHE, I, S. 195 f.

achten, zumal ohne Gesundheit keine Kraft des Wollens entstehen kann, daß nicht die Bildung der Seele und das Fortschreiten ihrer innern Entwickelung durch irgend ein physisches Übel, durch irgend eine Schwächung ihrer leiblichen Hülle gehemmt, sondern dem Wunsche JUVENALS und dem Grundsatze LOCKES nachgelebt werde: *ut sit mens sana in corpore sano*, und damit eine durchgängige Rücksicht auf die Gesundheit wie eine individualisierende Behandlung der einzelnen Fälle stattfinden könne, sollten stets Familien- und Schulärzte mit den Erziehern zusammenwirken, unter anderem auch, um die Wirkungen des beginnenden Elementarunterrichtes und den am Ende der Schulzeit eintretenden Übergang zur physiologischen Reife zu beobachten. Sobald sich bei einem Zöglinge irgendwie eine empfindliche Störung des leiblichen Lebens fühlbar macht, muß auf der Stelle eine Ermäßigung oder ein Stillstand des Unterrichtes eintreten. Man darf z. B. den Zögling nicht etwa bei Kopfweh noch lernen, arbeiten, sich üben lassen. Man muß selbst bei bloßem Gähnen, das sich während des Unterrichtes wiederholt, zum mindesten mit dem Gegenstande oder seiner Behandlung wechseln, um den Zögling wieder anzufrischen und ihn nicht vollständig ermatten zu lassen. Er muß durchaus im Normalzustande der Gesundheit sich befinden, wenn er irgend einen Unterricht erhalten soll. Das muß trotz aller entgegenstrebenden Wünsche ein allgemein gültiges und unverbrüchliches Gesetz sein. Der Unterricht darf auch nicht so viel Stunden oder so viel Wochen ohne größere Pausen fortgesetzt werden, daß bei dem Zöglinge vollständige Ermüdung oder gar Erschlaffung des Körpers und weiterhin des Geistes eintreten muß. Man darf beim Unterrichte nicht einmal zwischen Stunden unterscheiden, in denen der Zögling frisch, und andere, in denen er regelmäßig stumpf ist. Wo sich ein solches Verhältnis thatsächlich zeigt, da ist etwas Falsches im Lehrplane, was entfernt werden muß, weil es den Zögling geistig schwächer macht.

In der Wirklichkeit übt leider der teils notwendige, teils nützliche Unterricht, namentlich der höheren Schulen mit ihren höheren Zielen, sehr oft auf das Knabenalter einen solchen Druck aus, daß dessen geistige Thätigkeit in irgend einer der oben angedeuteten Beziehungen eher abnimmt als zunimmt. Im Lehrerstande wird das Übel allerdings nicht immer anerkannt, und am wenigsten in der Ausdehnung zugegeben, in der es besteht. Um so schärfer wird es aber außerhalb des Lehrerstandes beobachtet, wenn auch nicht überall auf die rechten Quellen zurückgeführt, und besonders von medizinischer Seite her sind darüber in neuerer Zeit

wiederholt die bittersten Klagen geführt worden.[1] Die Behauptungen, worauf sich diese Klagen stützten, sollten allerdings von der andern Seite durch statistische Nachweisung widerlegt werden. Aber der Schein der Widerlegung kann leicht nur daraus entsprungen sein, daß jene Nachweisungen auf die Individualität der einzelnen Fälle nicht genug eingehen konnten. Jedenfalls werden wir auf die besonderen Vorkehrungen, welche von seiten der Physiologie und Medizin in Bezug auf den Schutz der körperlichen Gesundheit gegen den Druck des Unterrichtes empfohlen werden, Rücksicht zu nehmen haben, zumal sie wissenschaftlich begründeter sind als die einst vom Philanthropinismus aufgestellten, also auf Vorkehrungen, die z. B. die Pflege der Augen, die Rücksichtsnahme auf die Luftbeschaffenheit, die Beschaffenheit der Subsellien, die Körperhaltung beim Sitzen, beim Schreiben und Zeichnen, die Schonung der Stimme bis zur Vermeidung eines vierstimmigen Schulgesanges betreffen. So notwendig aber auch diese Vorkehrungen sein mögen, und so unerläßlich es ist, daß die auf das Turnen[2] und die mechanischen Nebenbeschäftigungen der Schüler bezüglichen Vorschriften nicht bloß durch die kundige Leitung, sondern durch das freie Beispiel der Lehrer, also in diesem Falle durch ihr eigenes regelmäßiges Turnen, durch ihren eigenen Trieb zu zweckmäßigen mechanischen Beschäftigungen[3] unterstützt werden, so wünschenswert es überdies sein mag, das Spielen, das Turnen und alle ähnlichen Beschäftigungen zugleich zu Mittelpunkten für ein den Charakter unmittelbar bildendes Schulleben zu machen, wodurch die Beschäftigungen, indem sie einen tieferen Hintergrund erhalten, selbst gehoben werden — trotzdem müssen wir eingestehen: alle solche Maßregeln können für den Schüler kein ausreichendes Gegengewicht gegen das Ubermaß geistiger Anstrengungen, sie können kein voll-

[1] König Friedrich Wilhelm III. stimmte mit freiem, unbeirrtem Blicke den Anklagen LORINSERS bei, dem 1858 SCHREBER, ein ärztlicher Blick ins Schulwesen, nachfolgte.

[2] Nach dem Auftreten der Jesuiten (RUHKOPF, l. c. S. 380) und dem 30jährigen Kriege zuerst von BASEDOW und besonders dem zu PESTALOZZI hinneigenden Philanthropinisten GUTHSMUTHS für das von politisch-militärischen Zwecken unabhängige Bedürfnis der Jugend, besonders auch der Schuljugend wieder erweckt, auch von FICHTE enthusiastisch begrüßt und nachmals von SPIESS methodisch ausgebildet. Durch die Freiheitskriege (JAHN, EISELEN) kam eine politische Beziehung hinzu.

[3] Das akademische Seminar sollte in der That auch darauf berechnet sein. Leider sind die höheren Gesellschaftskreise überhaupt den mechanischen Beschäftigungen, die ihnen zur Erholung, zur physischen Kräftigung dienen sollten, allzu sehr entfremdet.

ständiges und durchgreifendes Gegenmittel gegen einen allgemeinen Druck des Unterrichtes bilden.[1] Die ganze Einrichtung des Unterrichtes muß vielmehr so beschaffen sein, daß er nicht als ein fortgesetzter Druck von dem Zöglinge empfunden wird, und einer solchen Einrichtung steht gegenwärtig hauptsächlich der Mangel an pädagogisch-didaktischer Erkenntnis, der Mangel an Methodik bei den Erziehungslehrern und der Mangel an gründlicher Durchbildung der speciellen Unterrichtslehre selbst entgegen — zwei Mängel, die sich ohne allgemeine Einführung akademischer Seminare gar nicht heben lassen. Diese beiden Mängel sind der eigentliche Sitz des Übels, von dem das körperliche und geistige Siechtum der Schüler nur ein Symptom ist. Das letztere würde ganz von selbst verschwinden, ohne daß vielleicht die Ausdehnung des Unterrichtes und Unterrichtsstoffes, die schon durch unsere Kulturentwickelung gefordert wird, wesentlich zu beschränken wäre, und ohne daß eine (auch für die Berufsbildung) schädliche Verspätung des ersten Elementarunterrichtes oder eine ebenso schädliche Verlängerung des Schulbesuches einzutreten brauchte, wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüßten, wenn sie die Zeit und Kraft der Schüler besser zu benutzen verständen, wenn sie nicht bloß auf Ansammlung von Kenntnissen, auf Einübung von Fertigkeiten, auf Hervorbringung von Leistungen ohne zweckmäßige Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises hinarbeiteten, wenn die psychologischen Stufenfolgen, die für Erzählung, Lektüre und Geschichte und den davon abhängigen Unterricht in der Naturkunde wie in den Formen und Zeichen sowohl im ganzen wie im einzelnen aufgefunden sind, eingeführt, wenn Konzentration des Unterrichtes,[2] Zurücksetzung der Formen und Zeichen an die ihnen gebührende zweite Stelle[3] und eine zweckmäßige Verteilung des Stoffes beim Unterrichte, sowie ein konsequentes Studium von Natur und Heimat außerhalb der Schulstube durchgeführt und der Anschluß alles synthetischen Unterrichtes an einen ausgedehnten analytischen Unterricht weit genug fortgesetzt würde. Ohne solche innere Veränderungen des Unterrichtes sind die allernotwendigsten äußeren Reformen ganz unmöglich, z. B. Herabsetzung der Zahl der Schulstunden und Minderung der häuslichen Schularbeiten[4] bis auf das Maß, daß die Knaben ungeachtet der Festhaltung des Unterrichtszieles nicht bloß

[1] Jahrbuch f. wiss. Päd. 1880, S. 107 f.
[2] Im Sinne von § 19. [3] Im Sinne von § 10.
[4] Sie dürfen jahrelang nur die leichtesten und sichersten Reproduktionen umfassen.

die nötige Zeit zum Schlafen nach der Hauptmahlzeit haben, sondern auch ein Dritteil und oft die Hälfte des Tages womöglich in freier Luft zubringen und wenigstens auf den Beinen sein können, ferner die Einführung freier Spiel- oder mechanischer Beschäftigungsstunden zwischen je zwei Schulstunden des Hauptunterrichtes u. s. w. Solange jene inneren Veränderungen des Unterrichtes nicht erreicht sind, kann es auch trotz alles Wirkens von außen her nicht ausbleiben, daß bei dem Unterrichte die geistige und physische Kraft der Kinder ungebührlich in Anspruch genommen wird, daß eine der Lebensfrische, Lebensfreudigkeit und Lebensenergie Abbruch thuende, die körperliche Gesundheit gefährdende, schwächende und erschöpfende Uberspannung und Uberreizung eintritt, daß bei den übermäßigen geistigen Anstrengungen und Beschäftigungen, bei dem vielen Lernen und Sitzen, bei dem oft unnötigen Schreiben in eine Menge von Schreibebüchern, das viel besser durch mündliche Ubung ersetzt würde, ein unausgesetzter Druck auf den Zögling stattfindet, welcher den Geist ebenso sehr verwirrt und abstumpft, als er die leibliche Bildung hemmt und verkümmert. Uberdies entspricht dann der Unterricht nicht einmal den Anforderungen der Regierung, denen er als Beschäftigungsmittel unterworfen ist; denn er leistet als solches weniger, da Maßlosigkeit in der Beschäftigung immer zugleich die Zweckmäßigkeit derselben vermindert, und folglich den guten Fortgang der Regierung hindert.

Der zweite Teil der oben aus dem Begriffe des Erziehungszweckes abgeleiteten Forderung, die wir an den Unterricht gestellt haben, bestand darin, daß derselbe keine Verschlechterung, sondern eine Veredelung der geistigen Thätigkeit bei dem Zöglinge herbeizuführen habe. Die ganze Schule (das gesamte Schulleben mit seinen Reisen, Spaziergängen, Arbeitsstunden u. s. w. eingeschlossen) muß daher ein streng sittlicher Zustand sein, wovon ein leichtsinniger, gewissenloser Unterricht das äußerste Gegenteil ist, z. B. ein solche, rder alle Gesetze der Geistesentwickelung verachtet, der äußerlich Auf- und Angenommenes, zu schnellem Vergessen Gelerntes als wahrhaften Besitz gelten läßt, der an Idealität der Lebensauffassung und Lebensführung nicht gewöhnt u. s. w., aber auch ein solcher Unterricht, wobei die äußeren Gewaltmaßregeln der ihn fortwährend begleitenden Regierung zu sehr in den Vordergrund treten; denn das bloße Befehlen drängt das eigene Urteilen und Wollen des Zöglinges zurück, das unausgesetzte Drohen und Strafen gewöhnt an den eudämonistischen Standpunkt, auf welchen man für die Befriedigung einer Begierde

auch Übel sich gefallen läßt, der Druck einer zu sehr sich verallgemeinernden Aufsicht, wobei Verheimlichung und Lüge als bei dem Schüler vorhanden angenommen wird, läßt diese als herrschenden Zustand des Lebens erscheinen, dem er sich zuletzt unterwirft. Verschlechterung entsteht insbesondere, wenn die Unterrichtserfolge, bei denen die höchste Vollkommenheit angestrebt werden muß, nur scheinbar erreicht, wenn sie bloß vorgespiegelt und die Schüler selbst in den heuchlerischen, betrügerischen Schein, den auch die Zucht als Gegensatz zur Wahrhaftigkeit verurteilt, mit hineingezogen werden. Verschlechterung entsteht vornehmlich sehr gewöhnlich dann durch den Unterricht, wenn das Wissen und Können, welches er hervorbringt, zur Ostentation und zur Erlangung äußerer Vorteile benutzt wird. Es tritt das vor allem bei den öffentlichen Schulprüfungen hervor, welche deshalb zu pädagogischen Bedenken Veranlassung geben, so notwendig sie auch sowohl für die Zwecke des Staates sind als dafür, daß den Familien durch die Gelegenheit zur Kenntnisnahme von dem, was in den Schulen geschieht, Vertrauen zu denselben erweckt werde. Der Zögling will hier gut oder am besten bestehen, er will gesehen werden, oder die Lehrer wollen die Talente, das Wissen, die Leistungen der Schüler glänzen lassen, und sie führen deshalb mit deren Kenntnissen und Geschicklichkeiten Schauspiele auf, die immer unmoralisch und überall indiziert sind, wo man nur irgendwie die Gegenstände des Examens vorbereitet. Solche Bestrebungen werden auch wohl niemals ausbleiben, wenn die Schulen genötigt sind, alles, was sie thun und bewirken, einem größeren Publikum darzulegen, oder wenn sie darauf ausgehen, am liebsten gerade das beste und glänzendste hervortreten zu lassen und zur Schau zu stellen, statt sich darauf zu beschränken, daß bloß das gewöhnliche und alltägliche, welches ohnehin die ganze Unterrichtsweise und den Geist der Schule am besten charakterisiert, ohne alle besondere Vorbereitung und ohne alle feierliche Veranstaltung gezeigt wird, die über die Verwandelung der Schulprüfung in ein Schulfest[1] im Geiste der Zucht und des Schullebens hinausgeht. Man sieht zugleich, daß jene Bestrebungen vorzüglich den Mädchen großen Schaden bringen können; denn diese büßen dabei leicht den Sinn für eine stille, den Augen der Menge entzogene, häusliche Thätigkeit ein. Aber die Tendenz des öffentlichen Unterrichtes, den Zögling beim

---

[1] Die Litteratur über Schulfeste überhaupt s. bei KIRSCH, die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, S. 299, 2. Aufl.

Lernen Ehre und Vorteil finden zu lassen, reicht längst über jene Bestrebungen weit hinaus. Schon COMENIUS fand es nicht tadelnswert, daß gute Leistungen durch kleine Geschenke, wenn auch nur durch Näschereien, belohnt und hervorgelockt würden.[1] LOCKE verwarf zwar alle sinnlichen Lustempfindungen als Reizmittel für den Unterricht. Aber die Benutzung des Ehrtriebes als eines Hebels zur Anfeuerung des jugendlichen Eifers schloß er nicht aus, ja er bezeichnete sie als das große Geheimnis der Erziehung bei jüngeren Kindern. BASEDOW empfahl darauf alle Reizmittel der Art in der weitesten Ausdehnung, und noch heute wird das Wissen und Können, ja selbst das Betragen in den Schulen ganz allgemein zu einem Ziele des Ehrtriebes und zu einem Mittel für die Erlangung äußerer Vorteile gemacht. Auf den höheren Schulen wird das gewöhnlich in ein förmliches System gebracht. Es wird dem Schüler für Fleiß und hervorragende Leistungen ein äußerer Lohn und allerhand Auszeichnung *(honos et praemium)*, namentlich in Belobungen und Prämien bestehend, verheißen und gewährt. Mit dem Loben und Belohnen wird zugleich das Tadeln und Bestrafen verbunden. Durch das Lob und die Belohnung wird sein Ehrgefühl und sein Streben nach Lohn direkt gereizt, durch den Tadel und die Strafe dagegen indirekt, nämlich durch die Anreizung zum Widerstreben gegen die Kränkung seines Ehrgefühles und die Täuschung seiner Hoffnung auf Lohn, die ihm absichtlich von seiten des Lehrers bereitet wird. Die Philanthropine hatten, wie schon früher TROTZENDORF,[2] in beiderlei Beziehung vieles höchst Auffallende eingeführt, und manches davon ist auch jetzt noch nicht vollständig verschwunden. So kommt noch immer hier und da die Aufstellung von Meritentafeln vor, auf denen die Namen ausgezeichneter Schüler zum bleibenden Gedächtnisse eingetragen werden. Anderes in den Philanthropinen Übliche mag ich aus pädagogischem Ehrgefühle gar nicht erwähnen. Zum mindesten wird jetzt der Schüler angetrieben, nach einer guten Censur zu streben, und nach den einzelnen Elementen des Lobes, aus deren Summation zuletzt die Censur als Gesamtresultat hervorgeht, und die man zu diesem Behufe schon vorher nebst den ihnen entgegengesetzten tadelnden Bemerkungen soviel als möglich im Schultagebuche aufzubewahren

---

[1] Sie kommen hier und da bereits in den Volksschulen des 16. Jahrhundertes vor, s. HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I, S. 37.

[2] LÖSCHKE in der Schrift über ihn, S. 37 und RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens etc., S. 360.

sucht. Die Censuren haben nämlich den pädagogischen Zweck,[1] das Zusammenwirken der Schule mit den Familien[2] zu unterstützen. Die Schule will darin den Familien ihre bei dem Unterrichte gemachten Beobachtungen über die gemeinsamen Zöglinge mitteilen; denn solche Beobachtungen, am besten in Charakteristiken bestehend, welche den Zögling von Stufe zu Stufe durch die Schule begleiten, bilden ja die notwendige Grundlage für eine in das Innere eingreifende Behandlung derselben.[3] Hieraus folgt, daß die Censuren als darauf berechnet, den Eltern und Vormündern den erforderlichen Aufschluß über ihre Angehörigen zu geben, eigentlich auch nur ihnen mitzuteilen sind. Aber bei uns werden diese verkümmerten Zerrbilder von Kindercharakteristiken zunächst den Schülern mitgeteilt. Sie werden ihnen sogar gewöhnlich, um ihnen einen größeren Nachdruck zu verleihen, vor den Mitschülern, ja zuweilen vor fremden Zuschauern publiziert, und teilweise vielleicht in die Schulschriften aufgenommen. Sie werden auch zur Vergleichung der Schüler unter einander und zu ihrer genauen Unterscheidung sorgfältig benutzt. Eine Unterlage für die Censur gewähren besonders die korrigirten schriftlichen Arbeiten. Diese werden nach ihrem durch Nummern oder Prädikate ausgedrückten Werte klassifiziert, die Klassifikation wird wiederum den Schülern bekannt gemacht, und das reizt die Schüler, daß sie um jeden Preis eine gute Arbeit liefern wollen.[4] Es wird auch durch Lokation die Reihenfolge der Schüler nach dem Gesamtwerte ihrer Leistungen, wobei man das Betragen wenigstens ergänzungsweise mit berücksichtigt, oder bloß nach ihren Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern, die dann als Hauptfächer vor den Nebenfächern hervortreten, bestimmt. Es gilt darum für einen Ehrenpunkt eines Schülers, einen höheren Platz in der Klasse einzunehmen, und das ist ein Sporn für ihn, um danach zu streben. Er mag, wo nicht der erste oder einer der ersten unter seinen Klassengenossen sein, doch nicht allzutief herabgesetzt werden, und sein Streben hiernach erhält hinreichende Gelegenheit, sich zu bethätigen. Denn es findet von Zeit zu Zeit ein Certieren um die

[1] Sie sind von FRANCKE eingeführt worden (NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, III, S. 571). Nach den Vorles. über Allg. P. S. 37 stammen sie aus den Jesuitenschulen.

[2] Ebendas. S. 157.

[3] Einl. in d. Allg. P. § 22, S. 86. Ein Muster für solche Censuren sind HERBARTS Mitteilungen an die Eltern seiner Zöglinge im XI. Bande seiner gesammelten Werke.

[4] Ganz ähnlich ist es mit den Abgangszeugnissen.

Plätze[1] und ein Anfertigen von Arbeiten *pro loco* statt, und außerdem die regelmäßige Versetzung, der oft ein Versetzungsexamen (Promotionsprüfung) vorausgeht, und die nicht etwa bloß den Zweck hat, eine den Kenntnissen und Leistungen der Schüler genau entsprechende Verteilung nach Klassen herzustellen (welche möglichst gleichartigen Schülern den gleichen Unterricht sichert), sondern die vorzugsweise dazu dienen soll, daß der Rang der einzelnen deutlich festgestellt werde. Hierbei versäumt man nicht, darauf zu sehen, daß die entscheidenden Termine für Lob und Tadel, für Zeugnisse und Versetzung nicht allzuweit von einander entfernt liegen. Denn das ferne Ziel pflegt den Fleiß und die Aufmerksamkeit weniger anzuspornen. Am fleißigsten und aufmerksamsten sind vielmehr die Schüler gerade unmittelbar vor der Versetzung und vor der Erteilung der Censuren, weil ihre Erwartung sich um so stärker darauf richtet, und man sorgt deshalb dafür, daß diese Zeiträume nicht zu selten eintreten. Freilich darf auch das Gefühl der Schüler durch allzuhäufiges Locieren ebensowenig als durch andere allzuhäufige Belohnungen und Auszeichnungen oder Zurücksetzungen und Bestrafungen überreizt und abgestumpft werden, wenn es sich konstant erhalten soll. Am künstlichsten wurde der Rang der Schüler zuerst von TROTZENDORF bezeichnet; denn er behandelte seine Schule als eine unter ihm als *dictator perpetuus* stehende Republik mit Consulen, Senatoren und Censoren, sowie mit Quästoren für die Tribus, die Unterabteilungen seiner 6 Klassen, und mit ähnlichen Beamten aus den Reihen der Schüler.[2] In unseren Schulen eröffnet endlich sogar der Staat dem strebsamen und dem durch seine Leistungen sich auszeichnenden Aussichten auf Unterstützung z. B. durch Stipendien, und auf Beförderung, er gewährt auch beides und die Schulbehörden wirken bei geeigneten Gelegenheiten belobend, ermunternd und aufstachelnd mit den Lehrerkollegien zusammen.

Alles das verfehlt nun seinen Zweck auf die Jugend keineswegs. Es setzt sie in Bewegung und sie strebt empor, und zwar um so mehr, mit je größerer Wichtigkeit die ganze Angelegenheit des

[1] Ein Certieren auch ohne Rücksicht auf den Platz schon bei TROTZENDORF (LÖSCHKE in der Schrift über ihn, S. 37), wie einst in den römischen Rhetorenschulen und vielleicht schon bei ARISTOTELES (CRAMER, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes im Altertume, II, S. 672), desgleichen in den spartanischen Gymnasien (ib. I, S. 217).

[2] RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens etc., S. 359. Ämter einzelner Schüler für Dienstleistungen im Interesse des Ganzen fordert natürlich das Schulleben der Zucht (§ 8).

Lobens und Tadelns, des Belohnens und Strafens, der Censur und Rangordnung, des Ermunterns und Anspornens behandelt wird, und mit je mehr Kunstfertigkeit diese Mittel gehandhabt werden. Es ist in der That bei der Jugend wegen der Beweglichkeit ihres Innern sehr leicht, ihr gewisse Ehrenpunkte und äußere Triebfedern einzupflanzen, und dadurch eine ganz außerordentliche Anspannung ihrer Kräfte hervorzurufen. Durch die von uns angegebenen und durch ähnliche Reizmittel werden auch auf den Schulen unverkennbar große Anstrengungen und zum Teil glänzende Leistungen der Zöglinge hervorgebracht, und um dieser Vorteile willen haben die Reizmittel selbst soviele Verehrer und Anhänger, hat ihre Anwendung eine so weite Verbreitung gefunden. Auf der Belebung der Zöglinge durch solche Reizmittel beruht sogar ein wesentlicher Teil von der größeren Energie und Triebkraft, welche die Schulen vor der Privaterziehung voraus haben. Denn hier lassen sich die künstlichen Reizmittel nicht in so ausgedehntem Maße anwenden als dort. Überdies fällt bei ihrer Anwendung in der Privaterziehung die Verstärkung der Wirkung hinweg, welche in den Schulen aus dem Zusammensein vieler entspringt,[1] weil hier jede Wallung und Aufregung teils viel länger fortschwingt, und viel langsamer zur Ruhe kommt, teils schon durch die Beobachtung ihrer Wirkung auf andere an Stärke sehr zunimmt. In demjenigen, dem in dem größeren Kreise der Schule eine Auszeichnung zu teil wird, verstärkt sich auf diese Weise die Empfindung davon so sehr, daß er sogar leicht verleitet wird, sich selbst über den Wert dessen zu täuschen, wofür ihm die Auszeichnung zu teil geworden ist. Er ist geneigt, demselben einen um so höheren Wert beizulegen, weil es in dem weiteren Kreise bekannt und anerkannt worden ist.

Obgleich wir aber die bedeutenden Wirkungen anerkennen, welche durch die Benutzung künstlicher Reizmittel bei der Jugend hervorgebracht werden, so behaupten wir dennoch: die Vorteile, welche die Reizmittel bringen, werden durch die mit ihnen verknüpften Nachteile bei weitem überwogen, und um dieser willen sollte man auf jene lieber gänzlich Verzicht leisten, statt neue Antriebe zu ersinnen. Zunächst kann dem pädagogischen Unterrichte an dem Wissen und Thun der Zöglinge als solchem, wie glänzend und brauchbar es auch sein mag, nichts gelegen sein.[2]

---

[1] Reg. d. Kinder, § 11, S. 99 und § 12, S. 108. Man giebt deshalb auch mit Recht den Rat, Kinder, die zum Ehrgeiz inklinieren, von den öffentlichen Schulen lieber fern zu halten und privatim erziehen zu lassen.

[2] § 2.

Der pädagogische Unterricht fragt nach der Lauterkeit der Gesinnung, die der Zögling in sein Wissen und Thun hineinlegt, und da zeigt sich: wenn die künstlichen Reizmittel beim Unterrichte gebraucht werden, so gehen die Kraftanstrengungen und Leistungen der Zöglinge nicht aus der rechten Quelle, aus reinem Interesse am Gegenstande, aus echtem Kraft- und Kunstgefühl hervor, woraus sie, wie wir bald nachweisen werden,[1] hervorgehen sollten. Statt dessen werden die Zöglinge durch die Hinweisung auf den Preis des Thuns von dem Gegenstande selbst fortwährend ausdrücklich abgelenkt, und ihre Kraftanstrengungen und Leistungen dienen hier bloß dazu, der Person einen Namen zu machen, oder eine bessere Stelle und überhaupt einen äußeren Vorteil und Gewinn zu verschaffen. Die Sache selbst kann dem Zöglinge ganz gleichgültig sein, statt daß er seine Sache gut machen sollte, möchte ein anderer mehr oder weniger Fehler haben, höher oder niedriger zu sitzen kommen u. dergl. Der Unterricht erzeugt so die Gemütsstimmung nicht, die dem pädagogischen Zwecke allein angemessen ist, und deren die Zöglinge schon im jüngeren Alter fähig sind, wenn nur der Gegenstand im richtigen Verhältnisse zu ihrem Vorstellungskreise behandelt wird,[2] ja die sie auch im späteren Alter nicht erlangen werden, wenn sie einmal dafür verdorben sind.[3] Ist ihre Gemütsstimmung einmal verdorben, so lernen sie überhaupt nicht aus reiner Hingebung, aus unmittelbarem, uneigennützigem Interesse handeln, wie es die Tugend verlangt. Der äußere Erfolg des

[1] § 12 f.

[2] Ist die Behandlung der Sache von der rechten Art, so wird jene Gemütsstimmung in einem gewissen Grade nicht ausbleiben. Sie hängt überhaupt im allgemeinen gar nicht vom Alter oder der Individualität ab. Von dem Versuche, sie zu erzeugen, darf man sich deshalb nicht durch die Besorgnis abhalten lassen, in jüngeren Jahren möchte das Kind beim Unterrichte die aus der Sache selbst hervorgehenden und durch sie allein bedingten natürlichen Motive nicht zu fassen vermögen, oder diese möchten durch übermäßig starke entgegengesetzte Motive verdunkelt und zurückgedrängt werden.

[3] Es ist deshalb ein eitler Gedanke, wenn man einen Zögling allmählich überführen will vom mittelbaren zum unmittelbaren Interesse, wenn man also in jüngeren Jahren durch äußere, der Sache fremde Mittel, dagegen in späteren Jahren durch die Sache selbst auf ihn zu wirken sucht, oder wenn man bei einem Schüler zwar nicht in den unteren, wohl aber in den höheren Klassen mehr die Reinheit edler Motive wirken lassen möchte, und unter diesem Vorwand wenigstens die stärksten Reizmittel, wie die Veränderung der Rangordnung, aufgiebt. Ist einmal ein Zögling längere Zeit durch die künstlichen Reizmittel der Ehre und der äußeren Vorteile geleitet worden, so ist er für das reine Interesse am Gegenstande gar nicht mehr zugänglich.

Handelns ist dann immer die sie bewegende Triebfeder, wie es beim Unterrichte der äußere Erfolg des Lernens, Wissens und Könnens war, und ihre durch eine lange Gewohnheit des Thuns erworbene Gesinnung ist die niedrige Gesinnung solcher Menschen, die alles auf Ehre und Lohn berechnen und überall nur um diesen Preis handeln, dagegen auf jeden, der von sich behauptet oder in dem Ansehen steht, daß er es nicht ebenso mache, wo nicht zweifelnd, doch mit mitleidigem Lächeln und mit Hohn hinblicken. Was für ein Verderbnis der Gesinnung und des öffentlichen Lebens muß daraus hervorgehen![1] Das ist aber die unausbleibliche Folge davon, daß die Zöglinge verleitet werden, die Auszeichnung und Belohnung als Zweck, die Kenntnisse und Leistungen aber als Mittel zur Erreichung des Zweckes zu betrachten. Dieses Verhältnis kehrt wohl der Lehrer, um sein Verfahren zu rechtfertigen, in seinen Gedanken um: ihm sind dann Auszeichnung und Belohnung die Mittel, durch welche wertvolle Kenntnisse und Leistungen, ja vielleicht diese selbst im Dienste des höchsten menschlichen Zweckes, im Dienste und zur Ehre Gottes auf dem kürzesten Wege vom Zöglinge erlangt werden sollen. Aber eine solche Vorstellungsweise, nach welcher Lob und Lohn nur als Folgen eines pflichtmäßigen Verhaltens erscheinen, ändert das bei dem Zöglinge thatsächlich vorhandene Verhältnis schon darum nicht, weil ihm, dem der höchste sittlich-religiöse Zweck und die Rangordnung aller seiner Zwecke und Mittel danach erst angeeignet werden soll, die Abmessung seines Thuns danach vorläufig nicht gelingen kann,[2] aber auch darum nicht, weil die Richtung seines Geistes auf Auszeichnung

[1] Da das unmittelbare Interesse nach § 12 freie Selbstthätigkeit ist, so muß auch der politische Gesichtspunkt anerkannt werden, daß eine Schuleinrichtung, welche jenes Interesse nicht erzeugt, keine zweckmäßige Vorschule für ein Volksleben ist, das von der Selbstthätigkeit und dem Selbstgefühle eines freien Bürgertumes durchdrungen sein soll. Überdies ermattet bei denen, welche das freie Interesse nicht kennen, die Thatkraft sofort, sobald der erwartete Lohn, das erwartete Lob ausbleibt. Ohne regelmäßig nachfolgende Belohnung oder Anerkennung durch Lob kommt es bei ihnen nicht zu einem kräftigen, erfolgreichen Streben. Das freie Interesse ist dagegen eine unversiegbare Quelle der Kraft. Darüber und daß deshalb das mittelbare Interesse nicht der rechte Arbeitsgeist der Gesellschaft ist, s. § 14.

[2] Ist einmal eine solche Wertschätzung vollständig durchgebildet und charaktermäßig befestigt, so kann allerdings irgend ein Äußeres, wie ein Kranz bei den gymnastischen Spielen der Alten, als bloßes Zeichen, als Symbol eines anerkennungswerten Vorzuges dienen, und es kann sogar mit diesem nach der Idee der Billigkeit in Verbindung gesetzt werden. Das mag bei Erwachsenen gelten. Bei Kindern muß aber jene Wertschätzung nach den Grundsätzen der

und Belohnung bei ihm notwendig in eine Begierde übergeht, wenn es ihm überhaupt gelingt, den Schulkursus zurückzulegen. Denn auf Auszeichnung und Belohnung als auf das Endziel ist alles berechnet und bezogen bei einer Schulthätigkeit, die nicht das unmittelbare Interesse des Zöglinges in Anspruch nimmt, in Auszeichnung und Belohnung oder umgekehrt in Bestrafung und Kränkung der Ehre wird immer das aus allen Bemühungen und Anstrengungen des Zöglinges oder dem Mangel daran sich ergebende Gesamtresultat zusammengefaßt. Folglich bilden sich die Vorstellungen von Auszeichnung und Belohnung, die teils direkt, teils indirekt bei ihm hervorgehoben werden, zu großer Stärke in ihm aus, so daß sie ihm mit großer Lebhaftigkeit vorschweben, und ihn anhaltend beschäftigen. Es kostet nun wohl Mühe, um an das Ziel der Ehre und Belohnung zu gelangen, und es stellen sich der Erreichung des Zieles Schwierigkeiten entgegen; denn diese ist ja an den Besitz von Kenntnissen, an das Vorhandensein von Leistungen geknüpft, die erst durch mannigfaltige Arbeit zu erwerben sind. Aber die ganze Schuleinrichtung ist darauf berechnet, daß bei Fleiß und Fähigkeit die Schwierigkeiten überwunden werden, und das Ziel in höherem oder geringerem Grade erreicht wird. Der fleißige und fähige Zögling wird hier auch nicht auf halbem Wege zurückgehalten, er dringt früher oder später vollständig bis an das Ziel vor, wo die Palme der Ehre und Belohnung winkt. Folglich erhalten sich die lebhaft energischen Vorstellungen, die das Ehrgefühl des Zöglinges und sein Streben nach Lohn anregen, trotz der entgegenstehenden Vorstellungen, wogegen sie ankämpfen, in seinem Bewußtsein, und hierin läßt sich das Schema der Begierde deutlich erkennen,[1] die ihn treibt, indem er nach dem Ansehen und Lohn verlangt, das die höhere Stelle, die gute Censur, die Auszeichnung verheißt, und indem er sich seinen Mitschülern vorgezogen zu sehen wünscht, weil sich das Ansehen und die Belohnung in der Schule meist nur auf deren Kosten erringen läßt. Und es ist ein Glück für ihn, wenn ihm die Preise der Ehrbegierde, der Lohnbegierde, der Rivalitätslust leicht genug zufallen. Aber selbst bei dem besten Kopfe und bei der angestrengtesten Thätigkeit kann sich das unter den gerade obwaltenden Umständen verzögern. Dann

Zucht erst an fremden Beispielen zu voller Klarheit gebracht sein, ehe ihnen eine Rückbeziehung auf sich selbst anzumuten ist. An eine solche Sorgfalt der Behandlung wird bei der Ämulation, welche man der Jugend einzupflanzen sucht, nicht gedacht.

[1] Volkmann, Lehrb. d. Psych. II, § 139, S. 386.

nehmen die Gedanken an jene Zielpunkte der Auszeichnung und Belohnung das in heftige und anhaltende Spannung versetzte Bewußtsein immer mehr ein, und es sammeln sich um sie viel größere Massen verbundener Vorstellungen, die zusammen ein weit verzweigtes und weit verbreitetes Gewebe ausmachen. Denn es sind jetzt neue Wege zu versuchen und zuverlässigere Mittel in Bewegung zu setzen, damit die Preise der Begierden errungen werden. Das Phantasieren und Denken des Zöglinges tritt nunmehr in bei weitem größerem Umkreise in den Dienst der Zielpunkte, es wird alles auf sie bezogen und alles ihnen untergeordnet, zumal wenn gleichzeitig ein unvorsichtiger Unterricht ehrgeizige Bestrebungen geschichtlicher Personen, die als Vorbild dienen können, in ein falsches Licht setzt, oder wenn der Lehrer unverständigerweise, wie z. B. einst TROTZENDORF,[1] ein Lehrer von LUTHER[2] und vorübergehend auch FLATTICH,[3] seine Zöglinge direkt oder indirekt darauf hinweist, was alles einmal — für die Möglichkeit giebt es hier gar keine Grenze — aus einem unwissenden Menschen werden könne, vollends wenn schon längst Eltern und andere dem Zöglinge nahestehende zu hohe Erwartungen von seinen Talenten und den künftigen Erfolgen seiner Thätigkeit hegen.[4] So wurzeln die Gegenstände seiner Begehrungen tiefer in seinem Gedankenkreise ein, und je stärker und rücksichtsloser die Gewalt ist, womit die darauf bezüglichen Vorstellungen Hemmungen widerstehen und Hindernisse überwinden, um so leichter werden vernünftige Überlegungen überhört, wenn etwa die Rücksicht auf die Gesundheit gewisse Anstrengungen widerrät,[5] oder wenn die praktische Vernunft ein zum Erstrebten verhelfendes betrügerisches Verfahren verbietet, während der weithin aufgeregte und in Abhängigkeit vom Begehrten gesetzte Gedankenkreis dem hierdurch scharfsichtig gewordenen Zöglinge sehr leicht die erforderlichen Gelegenheiten und Mittel darreicht.[6] Hiermit ist der Punkt erreicht, wo es sich deutlich zeigt, daß in den Zöglingen im Streben nach

---

[1] LÖSCHKE in der Schrift über ihn, S. 37.

[2] Ib. S. 19.

[3] Dessen Leben von LEDDERHOSE, S. 254.

[4] So bei dem unglücklichen KARL VON HOHENHAUSEN (Erziehungsresultate, S. 134), den der Ehrgeiz in Verbindung mit einer ungünstigen physischen Disposition (ib. S. 128 f.) zum Selbstmorde führte.

[5] So wiederum bei KARL VON HOHENHAUSEN (Erziehungsresultate, S. 116, 122 u. 134).

[6] Von den schamlosen Betrügereien (z. B. Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel, Benutzung fremder, vielleicht auch älterer Schülerarbeiten, Anfertigenlassen der Arbeiten), die das System der künstlichen Reizmittel außer dem Streben, sich

belohnendem Besitze die Lohn- und Gewinnsucht, und im Streben nach Ansehen die den einen Schüler gewöhnlich zum Nebenbuhler des anderen machende Leidenschaft des Ehrgeizes, der Ehrsucht, der Rangsucht Platz greift, und diese Leidenschaften gehen gar leicht, indem sie sich verallgemeinern, sogar über den Kreis der Schule hinaus.[1] Die Ehre gilt aber der Person. Indem daher die Zöglinge danach verlangen, fordern sie die Anerkennung persönlicher Vorzüge, und diese sind es auch, welche bei ihnen belohnt und ausgezeichnet werden sollen, obgleich die Kenntnisse und Leistungen, woran die Ehre bei ihnen geknüpft wird, bei weitem nicht immer einen persönlichen Wert haben. Sie weisen keineswegs immer auf einen Mittelpunkt im Inneren hin,[2] worin die geistigen Äusserungen, wenn auch nur eines engeren Kreises, zur Einheit zusammengefaßt werden. Sie erscheinen keineswegs überall als ausfließend von Einem, dem Ich, oder als demselben angehörend. Dazu ist ein sehr hoher Grad innerer Verarbeitung des Wissens erforderlich, damit es alle Kreise des inneren und äusseren Lebens durchdringe, und in ihm wie in dem daraus hervorgehenden Thun immer derselbe Mensch, die Person erkannt werde, und es ist das ein Ziel, das die Erziehung im glücklichen Falle sehr allmählich bei einem Zöglinge erlangt. Wird es daher in den Schulen von Anfang an und ganz allgemein als schon erreicht angesehen, so zeigt das eine sehr große Gedankenlosigkeit

---

einzuschmeicheln, in den höheren Lehranstalten durch die Nährung leidenschaftlichen Strebens groß zieht, s. Beispiele in SCHMALFELDS Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens, S. 91, 92 s. f., 99, 294. Sie können allerdings befördert werden durch überspannte Anforderungen und durch den Mangel an Vorsicht auf seiten des Lehrers, wiewohl in letzterer Beziehung selbst der höchste Grad leicht nicht ausreicht. Sie werden außerdem immer befördert teils dadurch, daß die Schule selbst geradezu unwahre Elemente in ihre Beurteilung aufnimmt (indem z. B. bei Censuren Vorzüge und Mängel viel zu einseitig hervorgehoben werden, und einem Schüler oft das zugerechnet wird, was die Schule verschuldet hat), teils dadurch, daß sie wegen der Unmöglichkeit, ganz ungleichartige Leistungen zum Behufe eines Gesamtresultates mit Sicherheit richtig gegen einander abzuschätzen, oder die verschiedenartigen Beurteilungen mehrerer Lehrer bei denselben Leistungen in eine genau richtige Verbindung zu bringen, wenigstens willkürliche Bestimmungen für solche Fälle festsetzen und beobachten muß. Die Betrügereien zeigen aber stets, ganz abgesehen von ihrer moralisch verwerflichen Seite, den Mangel eines echten Interesse bei den Schülern recht auffällig an.

[1] So der Ehrgeiz bei KARL VON HOHENHAUSEN (Erziehungsresultate, S. 134).

[2] § 19.

oder eine arge psychologische Unwissenheit an. Hätten die Kenntnisse und Leistungen, die hier belohnt und ausgezeichnet werden, immer einen persönlichen Wert, so würden die Auszeichnungen und Belohnungen bei den Schülern auch nicht so wandelbar sein, wie sie es oft sind; denn allem Persönlichen haftet eine weit größere Festigkeit an. In Wahrheit haben aber die Kenntnisse und Leistungen oft so wenig eine persönliche Bedeutung, sie beweisen oft so wenig eine Totalbildung des Schülers, daß sie, z. B. bei schriftlichen Arbeiten, bei einem Versetzungsexamen, häufig weit mehr Folgen einer zufälligen Stimmung, einer augenblicklichen Erregtheit[1] und irgend eines äusseren glücklichen oder unglücklichen Umstandes, als auch nur das Ergebnis einer konstanten Fähigkeit oder Unfähigkeit sind. Ja das Ganze der persönlichen Bildung und die Gründlichkeit innerlicher Verarbeitung kommt bei dem Reizen der Schüler durch Ehre und Unehre, durch Lohn und Strafe oft sowenig in Betracht, daß selbst wirkliche persönliche Vorzüge sehr leicht unbeachtet bleiben, oder ihnen sogar zum Nachteile gereichen. Der Fall kommt wenigstens gar nicht selten vor: ein Schüler hat den Gegenstand tiefer aufgefasst, er hat ihn gründlicher und umfassender behandelt, als seine Mitschüler, so daß man auf einen Fortschritt in seiner persönlichen Bildung schließen sollte, aber er ist noch nicht imstande, die Vorstellungsreihen vollständig zu entwickeln und gehörig zusammenzufassen, um daraus das genau richtige Resultat zu gewinnen, und deshalb muß er hinter anderen zurückstehen, die über die Sache weit weniger nachgedacht, und sie viel oberflächlicher behandelt, aber eine anscheinend bessere Leistung zu stande gebracht haben, weil sie dem gewöhnlichen und alltäglichen näher steht, das allerdings seiner Natur nach immer in sich mehr abgeschlossen, jedoch für sie nur ein äußerlicher Besitz ist. Wie oft erringt selbst ein glänzender Schein den Vorzug vor einem treuen, stillen, bescheidenen Fleiß! Aus Rücksicht auf solche Erfahrungen sieht man sich auch, um das persönliche bei der Beurteilung richtig zu treffen, zuweilen dazu genötigt,[2] einem Schüler einen niedrigeren Platz anzuweisen, als ihm nach seinen wirklichen Leistungen gebühren würde, wie man überhaupt immer dem Lehrer bei den über die Rangordnung der Schüler entscheidenden

---

[1] Bei einem eifrigen Schüler gehören ja solche Ereignisse zu den wichtigsten seines dermaligen Lebens, und die Spannung, in die er dadurch versetzt wird, wirkt auf ihn immer je nach seiner Individualität auf eigentümliche Art.

[2] Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens, S. 90 s. f.

Leistungen ein rektifizierendes Urteil vorbehält, das sich auf seine übrige Kenntnis von ihnen gründet, und ihren Rang anders bestimmt, als ihre Leistungen verlangen. Das ist nun gewiß konsequent. Aber man begreift, daß es nicht genügt, um den Kenntnissen und Leistungen, nach welchen die Ehre und Unehre der Schüler bemessen wird, überall den Charakter des persönlichen zu sichern. In keinem Falle darf man sich zur Rechtfertigung der Lokation in den Schulen darauf berufen, diese solle als eine Maßregel der Zucht die gesellschaftliche Rangordnung der Erwachsenen vorbilden und die Schüler darauf vorbereiten; denn die Rangordnung in der Gesellschaft sollte als Ausdruck der Ehre gleichfalls bloß der Persönlichkeit gelten, und bei den Schülern entspricht die Klassifikation, wie wir gesehen haben, ihrer Persönlichkeit durchaus nicht. Was entspringt aber aus der in den Schulen üblichen Hervorhebung persönlicher und sehr häufig nur scheinbar oder angeblich persönlicher Vorzüge bei den Schülern? Es erzeugt sich bei ihnen auf demselben Wege, auf welchem überhaupt durch die künstlichen Reizmittel Begierden und Leidenschaften in ihnen entstehen, im Streben nach fremder Anerkennung persönlicher Vorzüge die Selbstgefälligkeit und Eitelkeit, und wenn sie sich beim Handeln in Worten äussert, die Ruhmredigkeit, beides vielleicht verbunden mit den Einbildungen auf nicht einmal wirklich vorhandene und eben deshalb eingebildete Eigenschaften. Außerdem wird bei ihnen durch die Vergleichungen, die man unter ihnen anstellt, und zu denen man sie selbst veranlaßt, bei denen, die den übrigen voraneilen und die über diese erhoben werden, leicht dünkelhafter Stolz und Hochmut befördert, der sich mit Absicht über andere erhebt, und sie geringschätzt, vielleicht auch mit Schadenfreude auf sie herabblickt, dagegen bei denen, die hinter anderen zurückbleiben und ihnen nachgesetzt werden, Neid, Mißgunst und Eifersucht. Diese Wirkungen sind so auffallend, daß selbst die eifrigsten Verfechter des Systemes, das wir verwerfen, um sie nicht zu stark hervortreten zu lassen, von seinen Grundsätzen bei der Ausführung etwas nachlassen müssen.[1] Die Zöglinge richten sich hier teils auf das äussere, ja sie versinken völlig darein, teils hebt sich bei ihnen das eigene Selbst übermäßig hervor, das ohnehin eine sehr starke Vorstellungsmasse im Innern eines Menschen bildet,[2] und darum

[1] So z. B. SCHMALFELD, l. c. S. 90.

[2] Es geschieht deshalb auch so leicht, daß der zu sehr gesteigerte Ehrtrieb des Schülers sich gegen die Schule selbst wendet, und zuletzt die geringste Beleidigung, die er erfährt, ja der entfernte Schein davon zu einer in Em-

um so weniger durch die Abspiegelung im Lobe und der Auszeichnung anderer und durch die Zurückstrahlung seines Bildes daraus künstlich gereizt werden sollte. Wieder ein anderer Teil der Zöglinge sucht mit energischer, vielleicht leidenschaftlicher Begierde die von den übrigen ausgehenden Bestrebungen zurückzudrängen. Aber die Moral verwirft alle Begierden und Leidenschaften, weil sie der sittlichen Freiheit widerstreiten. Durch ihre Herrschaft wird die sittliche Reinheit und Kraft untergraben, und dadurch, daß die Schüler angereizt werden, eigennützig zu handeln, und mit aller Energie ihres Geistes nach Erhebung über andere zu streben und sich vor ihnen hervorzuthun — dadurch wird die Religion, die reine Hingebung verlangt und Demut predigt, verhöhnt. Oder hat nicht Christus selbst gegen alle ehrgeizigen, gegen alle nach äusserem Gewinne trachtenden unter seinen Jüngern aufs entschiedenste und beharrlich angekämpft, und sie ohne Einschränkung von seinem Reiche ausgeschlossen? Man bemäntele nur nicht irgendwie die Zustände unserer Schulen,[1] wozu man sich allerdings um so leichter verleiten läßt, wenn man bedenkt, daß das, was hier mittelbar erstrebt wird, etwas Wertvolles und Würdiges ist, oder daß das natürliche Ehrgefühl, das absichtslos befriedigt, und auch von unserer Religion nicht verboten wird, bei dem Zöglinge wirklich geschont werden muß. Man gebe in den Schulen der Sittlichkeit und Religion endlich so weit die Ehre, daß man aufhört, Äußerlichkeiten, die niemals als solche erstrebt werden dürfen,[2] als das höchste hinzustellen, oder das Selbst des Zöglinges zu erheben, das sich unbedingt den Ideen unterordnen soll. Von allen solchen Verkehrtheiten waren die Pietisten am weitesten entfernt, während von HELVETIUS an bis zu HEGEL herab die Leidenschaften gepriesen worden sind,[3] und jenen gereicht ihre Strenge und Entschiedenheit im Kampfe wider eine Sitte, der sittliche Schlaffheit oder Mangel an sittlicher Einsicht so allgemein das Wort redet, oder wenigstens eine sehr bequeme Hinterthüre offenläßt, zum großen Ruhme. Man darf sich hier in der That zu keiner Art

pfindlichkeit, Unmut, Widersetzlichkeit, Trotz sich äußernden Repulsion des Selbst führt.

[1] Was QUINTILIAN behauptet (CRAMER, Geschichte der Erziehung etc., II, S. 672): *licet ipsa sit vitium ambitio, saepe tamen causa virtutum est,* kommt sogar auf den bekannten jesuitischen Grundsatz über das Verhältnis der Mittel zum Zwecke hinaus.

[2] ZILLERS Ethik, S. 440.

[3] VOLKMANN, Lehrb. d. Psych. II, § 155, S. 506, Anm. 2.

von Kompromiß herbeilassen. Man hat unter anderem wohl den Vorschlag gemacht, in jüngeren Jahren, wo das Kind selbst noch mehr im Sinnlichen lebe, solle man es vorzugsweise durch sinnliche Lustempfindungen, wie durch die Lust am Genusse von Süßigkeiten und Leckereien, zu bestimmen suchen, in den späteren Jahren dagegen, wo es sich aus dem Sinnlichen mehr und mehr herausarbeite, durch die mehr rein geistigen, von dem Leibe unabhängigen Empfindungen, die von außen her zu dem Gegenstande des Unterrichtes hinzukommen können. Aber, ganz abgesehen von dem schon früher angegebenen Umstande, der in der That für sich allein völlig entscheidend ist, erzeugt man hier immer Begierden und Leidenschaften, und bei ihnen kommt es für die Sittlichkeit gar nicht darauf an, was es für Vorstellungen sind, die sie veranlassen. Es kann aus jeder Vorstellung eine Begierde,[1] aus jeder Begierde eine Leidenschaft[2] werden. Nun giebt es wohl eine Stufenfolge des relativen Wertes in Bezug auf die vorgestellten[3] Gegenstände, die zu begehrten werden, und in unserem Falle zur Belohnung und Auszeichnung oder ihrem Gegenteile dienen: der eine steht in seinem Werte höher als der andere, und es giebt deshalb auch niedrigere und höhere, gemeinere und edlere Begierden und Leidenschaften. Allein man mag sich bei den künstlichen Reizmitteln an die niederen oder an die höheren Arten halten, und jene allmählich mit diesen zu vertauschen suchen, man mag also bald durch Befriedigung der Naschhaftigkeit, bald durch Bezahlung des Fleißes mit Geld und ähnlichem den Eigennutz und die Habsucht, die nach Besitz streben. bald durch Spannung des Gemütes auf Ansehen den Ehrgeiz in dem Zöglinge anregen, in keinem Falle kommt man so in den Bereich der Sittlichkeit hinein, von dieser bleibt der Zögling immer ausgeschlossen, und die Schule hat in Bezug auf alle Arten von Begierden und Leidenschaften eine abwehrende und befreiende Gewalt auszuüben. Daher ist es auch verkehrt, irgend eine Begierde, wie Trägheit, Faulheit, Bequemlichkeit, durch die edlere Begierde des Ehrgeizes (gleichsam ein Gift durch ein Gegengift oder einen Teufel durch einen anderen) austreiben zu wollen.[4] Die Wirkungen der Begierden und Leidenschaften aber, die durch die Veranstaltungen der Schulen erzeugt werden, sind für die Zöglinge

[1] Volkmann, Lehrb. d. Psych. II, § 142, S. 401. [2] A. a. O. § 155, S. 501.

[3] Daß die äußeren Gegenstände, welche begehrt werden, nicht wirklich in die Seele eingehen, s. Herbart, Praktische Philosophie, S. 28; derselbe, Psychologie als Wissenschaft etc., I, § 37, S. 149.

[4] Volkmann, l. c. II, § 155, S. 506.

immer um so verderblicher, wenn es ein geliebter oder ein bei ihnen in Autorität stehender, und ein durch sein Beispiel und seine ganze Persönlichkeit viel über sie vermögender Lehrer ist, der die künstlichen Reizmittel handhabt. Denn um so tiefer prägen sich die unheilvollen Gemütszustände bei ihnen ein, und da sie in der thatsächlichen Beurteilung ihres Thuns und Wissens zugleich die Art zu erkennen glauben, wie er überhaupt die Dinge und Menschen schätzt, so eignen sie sich zugleich diese Schätzung an. Die leidenschaftlichen Zustände ferner, die aus der Vergleichung der Schüler entstehen, schließen notwendig einen unter denselben stattfindenden Gegensatz in sich. Deshalb hindern sie die Verschmelzung der Schüler, so daß Gesinnungen der Zuneigung, welche die Naturbasis des Wohlwollens sind,[1] sich unter ihnen nicht zu größerer Stärke und Innigkeit ausbilden können. Darum brauchen nun allerdings nicht gerade Feindschaft und Haß unter ihnen zu herrschen, welche offen das verabscheute Fremde zurückstoßen, zumal solche Zustände in ihren Entäußerungen schon der Schulregierung zuwiderlaufen würden. Wohl aber treten unter ihnen unfehlbar die Gesinnungen des Verkehres stärker hervor,[2] wobei die einzelnen als solche einander nichts gelten, und für einander nur insofern Bedeutung haben, als einer den anderen zum Mittel für die Erreichung seines Zweckes und Vorteiles oder zur Befriedigung seines Bedürfnisses, sei es auch nur seines Bedürfnisses nach Unterhaltung gebrauchen kann. Je mehr auf diese Weise der Verkehr sich entblößt, und je weiter er sich verbreitet, um so weniger kommt es unter den Schülern zu Gesinnungen der Achtung, in denen sie einander mit Beifall betrachten, und die den Übergang zu sittlicher Wertschätzung anderer und in Verbindung mit der Zuneigung auch den Übergang zur Freundschaft[3] vermitteln. Den Verkehr zeigt in den Schulen ohnehin schon das Abmessen alles Thuns und Wissens gegen einen bestimmten Preis der Reihenfolge, des Lobes, der Belohnung u. s. w. an,[4] vollends das Abmessen der sogenannten Beweisnummern gegen abzubüßende Strafen und bei der Lokation, bei den Prämien geschieht es auch ebenso, wie sonst häufig im Verkehre, daß der eine gerade soviel gewinnt, als der andere verliert, und

[1] HARTENSTEIN, Grundbegriffe etc., S. 372 und ZILLERS Ethik, S. 184.

[2] HERBART, Praktische Philosophie, S. 357.

[3] Ihre hohe Bedeutung für die Erziehung hat die Zucht zu erörtern. S. ZILLER, Allg. Päd., S. 326.

[4] Daher kommen auch bei dem Verkehre im großen ähnliche Preisbezeichnungen vor, z. B. bei industriellen und landwirtschaftlichen Ausstellungen.

umgekehrt, ohne daß eine Veränderung im Verhalten des Verlierenden eingetreten ist. Über den Vergleichungen, die unter den Schülern angestellt werden, geht endlich ein Fundamentalgesichtspunkt der Erziehung verloren, nämlich dieser, daß ein jeder an seinem eigenen Maße zu messen ist, und daß man mit einem jeden zufrieden sein muß, wenn er geworden ist, was er werden kann. Hier wird der eine an dem anderen gemessen, und immer nur nach seinem Verhältnisse zu anderen beurteilt, und da überdies die Leistungen den Wert der Lernenden entscheiden sollen, so gilt folglich die Leistung des einen verkehrterweise als Norm für die Leistung des anderen und als Zielpunkt für dessen Streben. Mit dem einen ist man zufrieden, weil er nur nicht hinter einem anderen zurückbleibt, mag er auch von der Höhe, die er erreichen könnte, noch so weit entfernt sein. Ja man schläfert ihn leicht ein, und erschlafft ihn für das Streben nach seinem höheren Ziele; denn man läßt ihm schon auf seinem gegenwärtigen Standpunkte Auszeichnung und Belohnung zu teil werden, weshalb er sich leicht einbildet, er habe bereits die höchste Stufe der Vollkommenheit erreicht. Den anderen treibt man dagegen über das ihm zukommende Maß hinaus, indem man einen fremden Maßstab an ihn anlegt. Er kann dann nicht werden, was er wirklich ist, er wird aus seinem Kreise herausgedrängt, und in eine fremde Form hineingezwängt. Ist er ein mechanischer Kopf, so treibt er lange bloß mechanisch fort, was seiner Individualität nicht zusagt, und vermag vielleicht, soviel er auch Lob ernten mag, nicht einmal den gesammelten Vorrat von Kenntnissen zu behalten oder zu gebrauchen, geschweige daß ein erweitertes Interesse bei ihm erwachte. Oder er muß, um der zu hoch gesteigerten Anforderung zu genügen, für seinen Körperzustand übertriebene Anstrengungen machen, die nachteilig auf seinen Geist zurückwirken. Oder wenn seine Gesundheit stark genug ist, und das erstere nicht gelingt, so kränkt man ihn doch fortwährend, und drückt ihn dadurch vielleicht, indem man ihm seinen Mut und seine Entschlossenheit raubt, bis zur tiefsten Niedergeschlagenheit herab, weil er es bei geringeren Anlagen selbst durch eine außerordentliche Thätigkeit nicht zu so glänzenden Leistungen bringen kann als der begabtere Mitschüler, weil er sich also nicht über sich selbst erheben, und das nicht erreichen kann, was ein anderer ist. Kein Wunder, wenn unter solchen Mißhandlungen der Zögling dem Lehrer entfremdet wird; denn da kann keine Zuneigung und folglich auch kein Wohlwollen erwachen, wo der Zögling immer nur Übel empfindet, und gerade das Gegenteil

von warmer Hingebung an sein besonderes Wesen wahrnimmt. Sagt man aber wiederum, der Zögling solle zur Vorübung aufs wirkliche Leben jene Demütigungen gleich den auf S. 255 erwähnten ertragen lernen, wie ja die Zucht in der That als eine Grundlage für den objektiven Charakter Übungen des Duldens verlangt, so verhält es sich damit ähnlich wie in § 13 mit den Übungen des pflichtmäßigen Wollens: man rechnet in der bestimmten Richtung viel früher auf ein wirkliches Wollen, als es vorhanden ist. Übung in der Fähigkeit, sich von besseren neidlos übertroffen zu sehen, können die Rangstreitigkeiten der Schule ohnehin nicht gewähren, weil der bevorzugte als solcher keineswegs immer der bessere in persönlicher Hinsicht ist, und das Zurücktreten hinter einem in einem einzelnen Fache tüchtigeren doch nur bei einer gemeinsamen Thätigkeit Pflicht ist, die durch die größeren Beiträge der einzelnen um so vollkommener werden soll, um die es sich aber hier gar nicht handelt.

Fassen wir alles zusammen, so können wir nicht zweifelhaft sein, es liegt uns hier ein vollständiges System für die Verschlechterung der geistigen Thätigkeit bei der Jugend vor. Die Jugend wird dadurch planmäßig verdorben, und zum Bösen verlockt, beides durch die Erziehung, die vor dem Bösen behüten, und zum Guten erheben soll. So haben schon frühzeitig einzelne sittlich strenge Männer geurteilt, z. B. Augustin in seinen Konfessionen.[1] Außerdem wird durch jenes System zugleich die Regierung teils verfälscht, teils erschwert. Sie wird verfälscht, weil hier gewöhnlich auch das sogenannte gute, d. i. das keinen Anstoß gebende Betragen, auf das die Regierung gar keine Rücksicht zu nehmen hat,[2] beachtet, ja belohnt und ausgezeichnet wird, und weil in das für die Regierung bestimmte Tagebuch der Klasse Censuren aufgenommen werden.[3] Die Regierung wird aber auch erschwert, weil ihr durch die Lokation der Schüler nach Maßgabe ihrer Leistungen ein wichtiges Hilfsmittel entzogen ist, und weil das ganze System auf der Einführung und Festhaltung künstlicher Ehrenpunkte unter den Schülern beruht.[4] Übrigens ist das System in der Wirklichkeit des Lebens bald in höherem, bald in geringerem Grade ausgeführt. Bei den höheren Schulen herrscht es mehr als bei den niederen, weil dort größere Leistungen erzielt werden sollen, und am stärksten ist es in den unteren Klassen der höheren,

[1] 1, 17; 2, 3. [2] Reg. d. Kinder, § 1, S. 15 und § 9, S. 58.
[3] Im Widerspruche mit § 14, S. 137 a. a. O.
[4] Im Widerspruche mit § 13, S. 134 a. a. O.

besonders der gelehrten Schulen ausgebildet; denn die reiferen Schüler sind nicht mehr so nachgiebig, daß sie sich von willkürlichen Ehrenpunkten und Belohnungen und durch eine beliebige Ansicht, welche der Lehrer in Bezug auf sie festhält, völlig beherrschen lassen. Sie kommen leicht dahin, wenn auch nur auf dem Wege einer allmählich eintretenden Abstumpfung, daß sie das als einen leeren und nichtigen schimmernden Schein verlachen, was die Schule als das höchste hinstellt. Am vollkommensten ist das System teils in den Jesuitenschulen,[1] wo auch, ähnlich wie bei TROTZENDORF, Senatoren, Prätoren, Könige und ein Kaiser unter den Schülern vorkommen, teils in Frankreich und in Schulen nach französischer Einrichtung durchgeführt,[2] was ich wiederum aus pädagogischem Ehrgefühle nicht im einzelnen nachweisen mag, da ich nicht wie ein Geschichtschreiber besonders dazu berufen bin. Vom erziehenden Unterrichte ist alles derart gänzlich ausgeschlossen, und kein echter Erzieher, dem das Seelenheil seiner Zöglinge am Herzen liegt, darf dabei mitwirken. Er hat sich zu hüten, daß er von dem Schlendriane, der in dieser Beziehung an einer Schule herrscht, nicht gedankenlos mit fortgerissen wird, und wenn er gleich nicht hindern kann, was neben ihm geschieht, so muß er doch jede Zumutung einer selbständigen Teilnahme an der Ausführung des Systemes entschlossen zurückweisen, und er darf sich hier unter keine äußere Autorität beugen; denn man muß Gott mehr gehorchen als dem Menschen, d. i. bei einer unvermeidlichen Kollision von Pflichten muß man sich durchgreifend nach dem entscheiden, was das größte Gewicht hat.[3] Freilich um hierbei nicht zu unterliegen, muß der Lehrer fähig sein, durch bessere Motive seine Zöglinge zu fassen, diese ohne den Gebrauch von Mitteln, die außerhalb des Unterrichtes liegen, für den Gegenstand zu gewinnen, und Resultate hervorzubringen, die selbst ein durch falschen Glanz geblendetes Auge für schöner anerkennen muß als diejenigen, welche unter dem Einflusse jenes schädlichen Systemes entstehen. Er muß vor allem zeigen, daß die Lehrgegenstände trotz dem Wegfalle aller äußeren, unlauteren Motive dennoch mit Interesse betrieben werden, und das wird er auch gewiß vermögen, wenn er des erziehenden Unterrichtes

[1] STOY, Schul- und Hauspolizei, S. 9 und 24. Näheres bei WEICKER, das Schulwesen der Jesuiten.

[2] Darüber HAHN, das Unterrichtswesen in Frankreich, I, S. 275 und ein einzelnes Beispiel bei BENEKE, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 677, Anm.

[3] ZILLERS Ethik, S. 479 f.

mächtig ist.[1] Nichtsdestoweniger wäre es ohne Zweifel besser, wenn der Pflichtenkollision selbst, in die ein gewissenhafter Lehrer verwickelt wird, vorgebeugt würde durch eine unbedingte und ausnahmslose Aufhebung des ganzen Systemes, die sich in jeder Schule, wenn nur darin genug pädagogische Einsicht verbreitet ist, ohne ein Verbot der Schulbehörde ausführen läßt.

Die Schule bedarf um so weniger der künstlichen Belebungsmittel, da die in ihr vorhandene Gemeinschaft vieler schon genug natürliche Antriebe zu einer angespannteren Thätigkeit für den einzelnen enthält, Antriebe, welche die Energie des Unterrichtes so sehr erhöhen, daß sich die isolierte Privaterziehung hierin nicht mit ihr messen kann. Zunächst spiegelt sich bei allem geselligem Zusammenleben ein jeder in denen, mit denen er verbunden ist,[2] und wenn er sich weder zu erhaben denkt, noch stumpfsinnig ist, so unterwirft er sich selbst den Werturteilen, nach denen das Thun und Lassen in seinem Kreise abgeschätzt wird, wie er ihnen auch von den anderen unterworfen wird. Es regt sich also ein natürliches Ehrgefühl, und dieses wird niemals ausbleiben, wo Menschen einander nahe genug stehen, um unter sich zu verschmelzen. In solcher Weise bilden sich auch die Schüler einer Klasse unter einander ab, und kommen dahin, daß sie sich gegenseitig beurteilen, und bei einer natürlichen Entwickelung der Verhältnisse sich richten nach der Beurteilung ihrer Mitschüler. Sie rechnen es sich zur Schande, wenn sie zu weit hinter den Ansprüchen zurückbleiben, die die Klasse im ganzen an jedes ihrer Glieder macht. Sie rechnen es sich zur Ehre, wenn sie diesen Ansprüchen genügen, und vielleicht sogar darüber hinausgehen. Und eine solche Beurteilung macht sich auch, wenn nicht Störungen eintreten, die die Zucht zu überwachen hat, in Bezug auf das Wissen und Können geltend, das der Lehrer vom Schüler verlangt. Dieser hütet sich dann aus Ehrgefühl vor den Mängeln und Einseitigkeiten, die der Klassengeist nach einem allgemein angenommenen Maßstabe verurteilt, und er erstrebt die Vorzüge, die nach demselben Maßstabe als ehrenvoll anerkannt werden. So erregt es

---

[1] Die Lehrer aus der PESTALLOZZIschen Schule, die Schüler von KRÜSI, ZELLER, DIESTERWEG und anderen Elementarpädagogen haben nie über Mangel an Fassungskraft, Lernlust und Fortschritten zu klagen (MAGER, die modernen Humanitätsstudien, I, S. 60), ohne ihre Erfolge durch Erregung von Ehrgeiz, Furcht und anderen Reizmitteln erzielen zu müssen.

[2] HERBART, Praktische Philosophie, S. 164 und VOLKMANN, Lehrb. d. Psych. II, § 109, S. 169.

immer in einer oberen Klasse, wofern ihre Beschaffenheit eine normale ist, ein schimpfliches Staunen und Lachen, wenn ein auffallender Fehler in der grammatischen Flexion oder in anderen bekannten Dingen zu rügen ist, und die außerordentlichen Maßregeln. die zur Abhilfe solcher Unwissenheit ergriffen werden müssen,[1] werden allgemein aus Ehrgefühl sehr gescheut. Es ist auch eine bekannte Erfahrung,[2] daß einzelne Schwache, die in einer guten Klasse vorkommen, angetrieben durch das herrschende Ehrgefühl, immer bald mit mehr, bald mit weniger Eifer nachzukommen suchen, und das bewirkt das natürliche Ehrgefühl ebenso gewiß als das künstliche. Die Wertschätzung, zu der sich die Schüler aufgefordert finden, indem sie einander fortwährend in ihrem Thun und Lassen beobachten, hat sogar den natürlichen Erfolg, daß sie sich selbst nach ihren Schulleistungen unabsichtlich klassifizieren. und keiner mag dann hinter dem Range, der ihm in dieser Stufenfolge angewiesen ist, zurückbleiben, keiner mag unter die Linie von dem herabsinken, was man von ihm erwartet. Dazu kommen noch andere natürliche Einflüsse, die den Schüler in der Mitte seiner Genossen und in den Räumen einer öffentlichen Lehranstalt zu erhöhter Thätigkeit bestimmen. Schon das Ganze der äußeren Ausstattung und Einrichtung einer Schule, die sich von der gewohnten Art des Hauses so merklich unterscheidet, die stetige Regelmäßigkeit des Kommens und Gehens und die gesetzmäßig angeordnete Thätigkeit, die die Gemeinschaft vieler mit Notwendigkeit verlangt, die überall hervortretende Bedeutung des ernsten, hohen Zweckes, der hier erfüllt werden soll, und vielleicht auch der Nimbus, von dem für die Phantasie des Knaben der aus dem gewöhnlichen Treiben des Lebens herausgerissene Lehrer umgeben ist, das alles kann nicht verfehlen, einen belebenden Totaleindruck auf das kindliche Gemüt zu machen, der sich nur allmählich etwas abstumpfen wird. Alsdann pflanzt sich der Rhythmus in den geistigen Bewegungen der gewandteren und fleißigeren Schüler auf die ungeübteren und trägeren fort, vorausgesetzt, daß diese fähig sind und nicht geradezu widerstreben, die aufgegebene Arbeit zu machen. Es verstärkt und erwärmt sich so der Eifer der Schüler, und es entzündet sich unwillkürlich unter ihnen Nacheiferung und Wetteifer. Sie nehmen zu an Regsamkeit und Munterkeit, an Fleiß und Ordnung, sie werden zu größerer Thätigkeit angefeuert. und durch das

[1] SCHMALFELD, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens, S. 296.
[2] Ib. S. 297.

Beispiel der Mitschüler von selbst mit fortgezogen; denn es kann viel weniger einer zurückbleiben, wo der Strom des Ganzen mächtig vorwärts geht. Die Lust zur Arbeit wird auch durch die Berührung der Schüler unter einander nicht bloß eher geweckt und angespornt, sie wird zugleich länger erhalten, zumal der Lehrer selbst, wie schon QUINTILIAN bemerkt hat,[1] durch eine größere Anzahl von Zöglingen gehoben wird. Sogar die schwächeren Schüler reizt der Geist der Nachahmung, sich zu versuchen.[2] Nichts fördert ja die eigenen Versuche so sehr als das Vorbild der Geübteren, und manches gelingt, wenn man es nur erst versucht hat. Im unwillkürlichen Streben, andere nachzuahmen und es ihnen gleich oder voraus zu thun, bemerkt ferner jeder am leichtesten den Mangel, der ihn noch am Fortschreiten hindert, und der Mangel wird bei einem solchen Streben auch am leichtesten gehoben. Besonders machen sich Lücken in den Kenntnissen inmitten einer größeren Gemeinschaft am ersten fühlbar, und dieses Gefühl ist der erste Schritt zu ihrer Ausfüllung. Die Lücken werden auch sicher allmählich ausgefüllt, wenn nur das Gefühl, daß es Lücken seien, erst geweckt und recht lebhaft geworden ist. Vieles prägt sich ohnehin am festesten ein unter der gemeinsamen Anstrengung einer größeren Menge, wenn ein jeder bereit ist, oder doch stets erinnert wird, die Mängel und Unvollkommenheiten eines anderen zu ergänzen, zu berichtigen. Namentlich werden die Regeln zur Verknüpfung des einzelnen am besten gelernt und am leichtesten geläufig, wenn alles, was man sieht und hört, sie in beständiger Anwendung zeigt. Daher hat schon QUINTILIAN hervorgehoben,[3] der Schüler lerne zu Hause nur, was ihm, in der Schule aber zugleich, was anderen gesagt werde, und daraus könne ihm mancher Nutzen erwachsen. Der natürliche Wetteifer erhält endlich noch einen höheren Schwung, wenn den Zöglingen die Idee der Vollkommenheit zum Bewußtsein kommt und vorschwebt. Denn sie gefallen sich dann selbst und freuen sich ihres Sieges, wenn sie über das Maß, das ihnen andere vorhalten, durch geistiges Wachsen sich erheben. Sie fühlen sich aber auch gedrückt, wenn sie neben größeren stehen, und als Nebenbuhler sich mit diesen messen, und sie mißbilligen sich, wenn sie im Wettstreite der geistigen Stärke unterliegen, oder das Maß,

[1] CRAMER, Geschichte der Erziehung etc., S. 678.

[2] Der schwächere Schüler, sagt HIECKE, der deutsche Unterricht, S. 175, bildet sich an Leistungen des besseren viel leichter als an ganz selbständigen Entwickelungen des Lehrers.

[3] CRAMER, l. c. II, S. 671.

das sie im Verhältnisse zu den anderen schon erreicht zu haben glauben, nicht behaupten können, sondern unter dasselbe herabsinken. Überdies belebt das gemeinsame Sehen und Hören, Lernen und Arbeiten, das Vorzeigen vor einer größeren Anzahl auch darum weit mehr als isolierte Thätigkeit, weil sich die Aufmerksamkeit sympathetisch fortpflanzt, und weil die Geistesfunken, die fortwährend um den einzelnen Schüler aus verwandten Kinderseelen aufsprühen, in seiner Seele zünden und seine dunkeln Vorstellungen zu größerer Deutlichkeit erheben. Sie beleben selbst die Wechselwirkung mit dem Lehrer, der bei dem Privatunterrichte viel eher schlaff und schläferig ist. Daher läßt sich oft bemerken, daß in einer guten Schule die Kinder größere Fortschritte machen, als es selbst äußerlich scheint.

Alle solche natürliche Einflüsse, wodurch die Fortbewegung der intellektuellen Bildung bei den Schülern beschleunigt wird,[1] sind sicherlich unschädlich, wenn sie unwillkürlich und als unbewußte Antriebe auf dieselben wirken, ja insoweit kann durch sie das Zusammensein vieler sehr förderlich für die Leistungen der einzelnen sein. Innerhalb jener Schranken soll namentlich das Ehrgefühl des Zöglinges als Belebungsmittel für den Unterricht keineswegs von uns verworfen oder bekämpft werden. Dagegen muß man sich ernstlich hüten, eine künstliche Ämulation unter den Schülern zu erzeugen, und die natürlichen Wirkungen, welche die Triebkraft der Jugend ganz von selbst sehr bedeutend vermehren, zu verstärken und zu steigern, damit man sie nicht übertreibe und überspanne. Im Hinblicke auf die Gefahren, denen dadurch der Zögling ausgesetzt wird, verzichte man lieber auf die Vorteile, die für den Erfolg des Lernens aus dem Anspornen entspringen. Man setze also beim Unterrichte keine Belohnungen, keine Preise aus. Man stelle keine Art von Wett- und Kampfspielen an. Man rühme keinen Schüler im Vergleiche mit einem anderen. Man hebe keinen geflissentlich vor dem anderen hervor. Man beschäme nicht geflissentlich die Einseitigkeiten und Mängel bei dem öffentlichen Unterrichte. Man vermeide überhaupt alle Vergleichungen, die den einen über den anderen erheben, und diesen unter jenen erniedrigen, und dränge die Neigung der Kinder zu solchen Ver-

[1] In einem gewissen Maße zeigen sie sich schon bei der Privaterziehung, wenn mehrere Zöglinge, mehrere Geschwister in Gemeinschaft herangebildet werden. Basedow benutzte freilich auch hier, wie er selbst in seinem Elementarwerke angiebt, vorgeschrittene Zöglinge zum Anreiz für andere, die zurückstanden, und zwar so weit, daß jene oft heucheln mußten.

gleichungen zurück. Man hebe lieber die Schwächeren durch Hinweisung auf ihre eigentümlichen Vorzüge,[1] und verdecke dadurch gleichsam die sich unwillkürlich bei einem gemeinsamen Unterrichte ergebenden Wertunterschiede, damit die einzelnen neben einander möglichst gleich erscheinen. Man führe keine sich äußerlich darstellende Rangordnung der Schüler nach ihrem Gesamtwerte oder nach dem Werte einzelner Leistungen ein. Man betrachte nicht das Tagebuch der Klasse mit seinen Notizen über Geleistetes, die Nummern für Lob und Tadel, die klassifizierten Zeugnisse, die Rangordnungen in den Klassen, die mit der Austeilung der Zeugnisse verbundenen öffentlichen Censuren, die öffentlichen Ermunterungen und Auszeichnungen samt ihren Gegenteilen als Bildungs- und Erziehungsmittel, wovon sie das äußerste Widerspiel sind. Man wirke schon entgegen, wenn sich zeigt, daß einer der Schüler an dem besonderen Reize sich erfreut, den es für ihn hat, sich an etwas zu versuchen, was nach dem Urteile des Lehrers für alle zu schwierig ist. Man lenke überhaupt nicht die Absicht der Zöglinge auf Nachahmung, Nacheiferung, Wetteifer, Auszeichnung, Belohnung, und man hindere sie, wenn sich ihre Absicht von selbst darauf richtet, daß ihr Wissen und Leisten als ein Mittel zur Erlangung äußerer Zwecke dienen soll. Man gehe auch nicht sogleich von dem Grundsatze aus, der Mensch arbeite nicht gern in etwas, wovon er zunächst keinen Nutzen sehe, und womit er nicht früher oder später Lob und Ehre ernten zu können hoffen dürfe, oder von dem ähnlichen Grundsatze: der Eifer der meisten erkalte sehr bald, wenn sie ihre Thätigkeit der Trägheit und dem schlechten Betragen anderer gleichgestellt oder nur zufällig vor diesen bevorzugt sähen. Solche Grundsätze samt den Beobachtungen, aus denen sie entspringen, sind ohnehin in den Schulen erst Früchte des in ihrer Mitte herrschenden falschen Systemes. Folgt man aber denselben, so erhitzen sich die Gemüter, und das schlägt zu ihrem Verderben aus, statt daß ihre Unvollkommenheiten gründlich geheilt und verbessert werden sollten. Es wird ihrer Gemütsstimmung

[1] In dieser Beziehung ist es günstig, daß die Kinder selbst auf Vorzüge, die im Schulleben hervortreten, ein ganz besonderes Gewicht legen, weil hierbei am offenbarsten ein Urteil über das Wollen gefällt wird. Werden sie benutzt, so gleichen sich hierdurch in den Augen unverdorbener Kinder glücklicherweise ganz von selbst manche schroffe Unterschiede aus, die infolge der fast notwendig einseitigen Richtung der Lehrstunden entstehen. Ja es zeigt sich dann überhaupt, daß der Gesamtwert eines jeden Kindes im Vergleiche mit anderen sich vielmehr gleich bleibt.

beim Lernen, es wird sogar ihrer Gesinnung im ganzen geschadet. und ihre Geistesthätigkeit mit einem Worte verschlechtert. Man sollte schon die kindliche Unbewußtheit beim Unterrichte schonen, die von selbst kräftig aufstrebt, aber verschämt ist und errötet, wenn darüber ein öffentliches Urteil ausgesprochen wird. Man sollte sich scheuen, sie abzustumpfen durch plumpe Lobeserhebungen und Belohnungen. Wenn irgendwo, so gilt hier der Ausspruch JUVENALS: *maxima debetur puero reverentia.* Freilich wenn die Schulen ihre künstlichen Reizmittel aufgeben sollen, so werden sie sich, um den Ausfall zu decken, zu den methodischen Hilfsmitteln des pädagogischen Unterrichtes wenden müssen. Aber das liegt ja ohnehin im Interesse der Erziehung.

§ 10.

Hauptrichtungen der geistigen Thätigkeit beim Unterrichte.

Nachdem im vorigen § die Geistesthätigkeit, die der Unterricht zu veranlassen hat, ihrer allgemeinen Beschaffenheit nach bestimmt worden ist, haben wir jetzt die Hauptrichtungen anzugeben, welche der geistigen Thätigkeit des Zöglinges durch den Unterricht zu geben sind. Diese Richtungen hängen von den Gegenständen ab, auf welche der Zögling hinzulenken ist, und die Angabe der Hauptrichtungen für den Unterricht fällt demnach zusammen mit der allgemeinen Bezeichnung der Gegenstände, womit die Jugend durch den Unterricht zu beschäftigen ist.

Wäre freilich die geistige Thätigkeit der Jugend durchgängig von einerlei Art, so würde es ziemlich gleichgültig sein, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Jeder Gegenstand würde ihre geistige Thätigkeit in gleicher oder höchstens in einer nur dem Grade nach verschiedenen Weise ausbilden, und im letzteren Falle würde die Verschiedenheit durch längere oder eindringendere Beschäftigung mit dem Gegenstande, der einen geringeren Grad der Ausbildung gewährt, auszugleichen sein, wo es nötig sein sollte. Sonach würde der Unterricht auch eine einseitige Richtung haben dürfen, es würde statthaft sein, den Zögling bloß auf eine einzelne Art von Gegenständen hinzuweisen. Aber die geistige Thätigkeit der Jugend ist nicht von einerlei Art. Das beweist schon die erfahrungsmäßige Thatsache, daß die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind, denn das sind doch verschiedene Arten von Geistesthätigkeit. Die Einerleiheit des Geistes voraus-

gesetzt, könnte es solche verschiedene Arten von Geistesthätigkeit gar nicht geben, sondern nur verschiedene Grade von derselben Art. Wir wissen auch,[1] daß jene thatsächlich vorhandene Verschiedenartigkeit, statt aus der Spaltung einer einzigen Geisteskraft zu stammen, aus der ungleichartigen Ausbildung verschiedenartiger Vorstellungsmassen abzuleiten ist, die bei einem jeden Zöglinge vorhanden sind. Da überdies das, was zur Ausbildung für eine bestimmte Vorstellungsmasse angemessen ist, es darum nicht auch für eine andere, ihr ungleichartige ist — denn es giebt keine formelle Bildung in diesem Sinne[2] —, so folgt, daß der Unterricht mannigfaltig sein muß, um die mannigfaltige Verschiedenheit der geistigen Thätigkeit zu erreichen, und einen jeden so zu berühren, wie es für seine Geistesbeschaffenheit nötig ist. Es ist hier wie bei jeder Maschine, bei jedem Organismus, worauf eingewirkt werden soll. Eine bestimmte Bewegung ist bei ihnen immer schon im Umschwunge begriffen, und soll auf sie gewirkt werden, so muß man gerade in diese Bewegung eingreifen. Ohne mannigfaltig zu sein, würde der Unterricht nicht zuverlässig jedem Individuum das darbieten, was gerade für dessen Entwickelung förderlich und passend ist. Soll aber darum der Unterricht so verschieden sein, wie die hervorragenden Talente der einzelnen verschieden sind? Wir glauben nicht, daß die geforderte Mannigfaltigkeit des Unterrichtes so aufzufassen ist. Sonst würde ja das, was bei einem Zöglinge sich weniger regt und schwächer hervortritt, ganz vernachlässigt und vielleicht völlig erdrückt werden. Das darf aber nicht geschehen, weil alsdann dem einzelnen seine Kräfte nicht würden erhalten werden.[3] Die schwächeren Kräfte würden ihm verloren gehen. Es darf auch deshalb nicht geschehen, weil das, was die Herrschaft im Innern führen soll, in Verbindung stehen muß mit allem, was sich auf dem Boden der Seele befindet.[4] Hier würde aber die Verbindung mit dem schwachen unterlassen werden. Wenn daher auch die individuelle Verschiedenheit, von der die Verschiedenheiten der Talente abhängt, in jeder Weise bei dem Unterrichte zu berücksichtigen ist,[5] so darf sie ihn doch nicht durchaus bestimmen. Der Unterricht darf nicht bloß das Talent ausbilden. Er darf nicht bloß soviel enthalten, als für dieses paßt. Dem Sprachgenie darf man also nicht bloß Sprachen, dem mathematischen Kopfe nicht bloß mathematische Kenntnisse darbieten. Es darf auch der Unter-

[1] Einl. in d. allg. Päd., § 16, S. 62. [2] § 4, S. 75. [3] § 9.
[4] § 6, S. 160. [5] § 20.

richt des einen Zöglinges niemals total verschieden sein von dem eines andern, selbst wenn ihre Talente so sehr als möglich von einander abweichen. Soweit darf der Unterricht nicht von der Eigentümlichkeit der einzelnen abhängig gemacht werden. So verschieden als ihr Talent darf ihr Unterricht nicht sein. Höchstens bei dem berufsmäßigen Unterrichte könnte man darüber zweifelhaft sein. Denn da, wo es bei einem Zöglinge sich um seinen Beruf handelt, könnte man eher daran denken, sich bloß um die Ausbildung seines Talentes zu bekümmern, und bloß dieses zu nähren. weil davon die Virtuosität in einem einzelnen Fache abhängt, deren der Beruf bedarf. Indes selbst der Fachunterricht wäre im höchsten Grade kurzsichtig, wenn er die allgemeine Bildung ganz entbehren wollte. Am allerwenigsten kann aber der erziehende Unterricht auf die Pflege des Talentes sich beschränken, weil er, wie wir nachgewiesen haben, auch die schwachen Kräfte des Zöglinges schonen. und weil er auch mit ihnen eine Verbindung herstellen muß. Wenn wir daher früher aus dem erfahrungsmäßigen Dasein einer mannigfaltigen Verschiedenheit unter den Talenten, die sich nicht auf eine Einheit zurückführen läßt, und die der Unterricht erreichen soll, die Forderung einer Mannigfaltigkeit des Unterrichtes abgeleitet haben, so können wir diese nicht so verstehen: der Unterricht soll bei der Jugend so mannigfaltig sein, daß er bei dem einzelnen Zöglinge sich nach der Art seines Talentes richtet. Jene Forderung reicht nur so weit: der Unterricht darf bei keinem Zöglinge und in keiner Schule, auch nicht um der Konzentration willen, auf einen Hauptgegenstand sich beschränken. Es darf nicht die geistige Thätigkeit irgend eines Zöglinges an einzelnen Punkten festgeheftet. es darf nicht bloß eine einzelne Richtung bei ihm gepflegt werden. Die Jugend ist unter allen Umständen auf eine Mannigfaltigkeit von Gegenständen hinzulenken, es ist bei ihr für einen Vorrat von Gedanken über die verschiedensten Arten und Richtungen menschlicher Thätigkeit zu sorgen, ja alle Pforten des geistigen Innern müssen dem Unterrichte bei jedem Zöglinge aufgeschlossen werden, damit es so wenig als möglich zweifelhaft sei. daß er in die vorhandenen Vorstellungen und Gesinnungen eindringe. und das Individuum der Erziehung durch den Unterricht auf irgend einem Wege wahrhaft zugänglich werde. Einseitigkeit des Unterrichtes ist auch schon deshalb schädlich, weil man das Innere des Zöglinges niemals so vollständig kennt, um mit Sicherheit voraussehen zu können, was am meisten auf ihn wirken, und wohin er sich folglich vorzugsweise neigen werde. Das erfährt man erst,

und der Zögling selbst erfährt es erst dann, während ein vielseitiger Unterricht ihm zu teil wird. Er erfährt es selbst erst durch den besonders tiefen, auf sein Streben und seine Thätigkeit fortwirkenden Eindruck, den ein solcher Unterricht an manchen Stellen auf ihn hervorbringt. Weiß man das aber nicht, und erfährt er selbst es nicht durch den vielseitigen Unterricht, so wird er durch die Erziehung nicht, was er werden kann, und er bildet sich nicht von innen heraus; denn das geschieht gerade von dem aus, was am tiefsten von außen in einen Menschen eindringt, und was den größten Eindruck auf ihn macht. Ebendaselbst liegt auch bei jedem seine stärkste Seite, die durch gelingende Thätigkeit, Lustgefühle und Neigungen gebildet wird, und an die er sich genau zu halten hat, um so ausgezeichnetes leisten zu können, wie die Berufsarbeit verlangt, und um der Anstrengungen fähig zu sein, die diese notwendig mit sich führt. In der That muß ein jeder Virtuos in seinem Fache sein,[1] damit die gesellschaftliche Gesamtarbeit, die sich aus den Teilarbeiten der einzelnen Gesellschaftsglieder zusammensetzt, zur höchsten Vollkommenheit gebracht werde, und um das sein zu können, muß er die Wahl seines Berufes ausschließlich nach seiner besonderen Neigung und seinem eigentümlichen Talente bestimmen, auf denen die Stärke seiner individuellen Kraft beruht, und die ihn auf seine künftige gesellschaftliche Stellung mit Sicherheit hinweisen. Der geistig Gesunde trägt ja stets etwas Hervorragendes in sich, so gewiß er ein Individuum ist, und die gesellschaftlichen Bedürfnisse sind mannigfaltig genug, daß für ihre Befriedigung alle individuellen Strebungen benutzt werden können. Wo aber das besondere, gewöhnlich eng begrenzte Gebiet liegt, für welches das Maß seiner Kraft am größten ist, das wird gleichfalls, wie schon bemerkt, unter den mannigfaltigen Beschäftigungen eines vielseitigen Unterrichtes durch die tiefe, nachhaltige Erregung erkannt, die derselbe an bestimmten Stellen hervorruft.[2] In deren Richtung hat er inmitten der Spaltungen der gesellschaftlichen Arbeit seinen Beruf zu suchen, und wenn das geschieht, vermag er die unvermeidlichen Schwierigkeiten und Mühen der Berufsarbeit, die teils

---

[1] Herbart, Praktische Philosophie, S. 242.

[2] Es ist das ein ganz besonders wichtiger Vorteil, den das Fachstudium durch die allgemeine Bildung erhält (vgl. § 3). Etwas Ähnliches kann späterhin auch der Überblick, den die Philosophie über das Ganze menschlicher Thätigkeit gewährt, leisten. Wer aber selbst dieses Hilfsmittels, seine individuelle Kraft zu entdecken, entbehrt, kann leicht in den Zwiespalt zwischen äußerem und innerem Berufe geraten, und der Gesellschaft wichtige Kräfte entziehen.

in der Arbeit als solcher,[1] teils in den verschlungenen Verkehrs- und gesellschaftlichen Verhältnissen liegen, mit derselben Leichtigkeit und Lust zu überwinden, wie der Zögling, der von Interesse beseelt ist, die Anstrengung des Unterrichtes überwindet; denn in der Individualität liegt ein ursprüngliches Interesse.[2] Freilich kann man bei der Erziehung lange Zeit in Ungewißheit schweben, welcher Geistesthätigkeit sich jeder vorzugsweise zuzuwenden habe. Eben deshalb müssen einen Vorrang bei dem Unterrichte immer solche Gegenstände, wie die Litteratur, erhalten, welche nicht bloß eine anhaltende Beschäftigung veranlassen, sondern auf mancherlei Weise die Gemüter ansprechen und ein jedes nach seiner Weise anregen können. Solchen Gegenständen muß man Zeit lassen zu wirken, man muß ihnen einen längeren Fleiß zuwenden. Es ist dann zu hoffen, daß sie auf irgend eine Weise ins Innere eingreifen, und es wird sich daran zeigen, von welcher Seite her ein jeder am ersten und gewissesten zu gewinnen ist, und nach welcher Seite er am stärksten und dauerndsten inkliniert.

Die Richtungen, die der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht zu geben sind, lassen sich aber noch genauer angeben. Die Vorstellungsmassen nämlich, die bei jedem vorhanden sind, entspringen immer aus zwei Hauptquellen, aus Erfahrung und Umgang. Sie sind also aus zwei Hauptstücken, aus zwei Grundstoffen zusammengesetzt, aus dem, was die Erfahrung, und aus dem, was der Umgang in dem Menschen ansetzt oder niederlegt. Aus der einen Hauptquelle des Vorstellungssystemes, aus der Erfahrung, kommen Kenntnisse der Natur, aus der andern, dem Umgange kommen Gesinnungen gegen beseelte Wesen, Empfindungen der Teilnahme in das Innere des Menschen. Soll also der Unterricht in die bei einem Zöglinge vorhandenen Vorstellungsmassen gehörig eingreifen, so muß er zunächst zwei Hauptrichtungen haben, die naturwissenschaftliche und die historische, von denen jene an die vorhandenen Resultate der Erfahrung, diese an die vorhandenen Resultate des Umganges anknüpft, um sie fortzusetzen und zu ergänzen, um sie zu erweitern und zu berichtigen, um sie zu verdeutlichen und zu ordnen. Naturwissenschaften und Geschichte — diese allerdings im weiteren Sinne als Inbegriff der Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen überhaupt genommen — sind sonach notwendig die beiden Hauptstämme des Unterrichtes, weil Naturkenntnis und Teilnahme die beiden Hauptrichtungen in dem Geistes-

[1] Schilling, Psychologie, § 81. [2] § 20.

leben oder, dieses als eine im Umschwunge begriffene Maschine gedacht, in der Bewegung des geistigen Innern sind, in welche eingegriffen werden muß. Dieser Schluß würde nur dann unrichtig sein, wenn sich der eine der beiden Unterrichtsstämme auf den andern reduzieren ließe. Aber hier gilt wieder der schon oben angeführte Satz: wenn auch die allerallgemeinsten logischen Bestimmungen auf allen Gebieten des Wissens gefunden werden mögen, so giebt es doch keine solche formelle Bildung, vermöge welcher der in einem Gebiete erworbene Bildungsstoff auch auf einen ganz ungleichartigen Vorstellungsinhalt in einem anderen Gebiete unmittelbar eine Kraft ausüben könnte. Daher kommen Kräfte, die im Umkreise der Gesinnungen entstanden sind, den Naturkenntnissen durchaus nicht unmittelbar zu statten. Gesinnungen werden nicht zu Naturkenntnissen, bessere, reinere Gesinnungen verhelfen nicht zu gründlicheren Naturkenntnissen, und die Sicherheit des Überlegens, Urteilens, Schließens in der Sphäre der Gesinnungen verbürgt nicht im mindesten die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Naturkenntnis. Ebensowenig findet aber auch ein unmittelbares Hinüberwirken von seiten der Naturkenntnis auf die Gesinnungen statt. Eine jede der beiden Geistessphären erfordert vielmehr ihre besondere Vorstellungsgrundlage und auf derselben ihre eigentümliche Entwickelung. Darum läßt sich weder das Studium der Geschichte durch das der Naturwissenschaften, noch das Studium der Naturwissenschaften durch das der Geschichte ersetzen und mitbesorgen, und der Gewinn, der aus der einen Reihe von Wissenschaften zu ziehen ist, schließt den der andern Reihe nicht schon in sich, wie man bei der schroffen Trennung von Real- und Humanitätsstudien (*sciences* und *lettres*) und deren Verteilung an besondere Schulen oder an Parallelklassen derselben Anstalt,[1] ferner bei dem Unterschiede zwischen *savant* und *érudit*[2] im Grunde immer angenommen hat. Keiner von den beiden Zweigen des Wissens kann also als Surrogat für den andern gelten, jeder behauptet sich in seinem Kreise und Werte, ohne unmittelbar über sich hinauszugreifen und außerhalb seiner Vorstellungssphäre etwas zu vermögen. Wie daher Naturwissenschaften und Geschichte die beiden Hauptzweige des Wissens sind, so sind es auch die Hauptrichtungen des erziehenden Unterrichtes, welche niemals getrennt werden dürfen, und die Teile der von ihnen ausströmenden Erkenntnis sind die

[1] Über Vorschläge der Art aus neuerer Zeit s. MAGER, die modernen Humanitätsstudien, III, S. 322.

[2] MAGER, a. a. O., II, S. 14.

beiden Seiten der allgemeinen Bildung, welche er in Gemeinschaft zu erzeugen hat. Beide gehören für den Unterricht wesentlich zusammen, und müssen immer beisammen bleiben, sie müssen in allen Schulen und bei jedem Zöglinge die gemeinsamen Mittelpunkte des Unterrichtes bilden. Wer sie in seiner Bildung nicht vereinigt, wer in einer von ihnen gänzlich fremd ist, an dem ist immer eine Halbheit der Bildung zu tadeln, er ist immer als ein halber Mensch anzusehen; denn die eine Hälfte seines Wesens ist von den in ihm durch Erfahrung und Umgang gegebenen Anfängen aus nicht weiter entwickelt. Und damit es nicht auch so bei unserem Zöglinge sei, ist er immer sowohl mit naturwissenschaftlichen als mit geschichtlichen Studien zu beschäftigen. Das muß ein Fundamentalgesetz für alle Jugendbildung sein. Keiner darf die eine oder die andere Richtung vernachlässigen oder ausschließend bevorzugen, bei einem jeden müssen stets beide Richtungen zum Ganzen der allgemeinen Bildung zusammenwirken, und daß das in stetigem Fortschreiten geschehe, darauf muß namentlich beim Aufrücken in den Klassen streng gesehen werden.

Aber zur Geschichte gehört die Sprachkunde, die Philologie im weitesten Sinne,[1] weil die Geschichte uns dem allergrößten Teile nach durch das Medium der Sprache überliefert wird. Allerdings ist die Geschichte nicht bloß in den litterarischen Dokumenten, zu denen die Sprache den Schlüssel liefert, sie ist auch in den Erzeugnissen der bildenden Künste und jeder Art von Werkthätigkeit niedergelegt, die für das Altertum das Gebiet der Archäologie ausmachen. Aber teils sind sie auch nach den Entdeckungen dieses Jahrhundertes in Griechenland, Sicilien und Kleinasien ein verhältnismäßig höchst geringer Teil der Überlieferung, teils sind sie zwar unmittelbare, ohne die Begleitung der Sprache jedoch nur stumme Zeugen von dem vergangenen Leben.[2] Die Geschichtskenntnisse werden daher durch nichts so sehr belebt und beleuchtet als durch das Anschauen der litterarischen Dokumente, besonders solcher, in denen die Vergangenheit sich vollkommen rein und deutlich ausspricht. Kennt man folglich die Sprache nicht, in der uns die Geschichte überliefert ist, so kann man in diese selbst keine gründliche

[1] § 4, S. 73 spricht von Philologie im engeren Sinne.

[2] G. Hermann vor den *Act. soc. Gr. p. XV: solae literae loquuntur; caetera monumenta muta sunt, ut, nisi scriptis proditum testatumque esset, quid ista sibi vellent, non minore ea cum stupore intueremur, quam qui rudera viderunt et reliquias urbium ab illis Americae populis conditarum, quarum ne nomina quidem supersunt, sed ruinae et exanima ossa jacent, nullo titulo cujus sint indicante.*

Einsicht gewinnen, man kann sie sich wenigstens nicht so lebhaft vergegenwärtigen, wenn man auch den Stoff von denen nimmt, welche die Quellen selbst kennen, und ihn danach treu und kunstvoll bearbeitet und dargestellt haben. Was aus dergleichen Darstellungen, sagt Fr. A. Wolf,[1] sich ziehen läßt, verhält sich zu der (mittels der Sprache) selbst erworbenen Einsicht, wie die Bekanntschaft mit auswärtigen Völkern und Menschen, die wir durch Reisebeschreibungen machen, zu den anschaulichen Kenntnissen, die der Aufenthalt bei ihnen und ein längeres Zusammenleben einflößen. Darum muß auch für den Jugendunterricht zur Geschichte, soweit sie ein Bestandteil desselben sein soll, die Sprachkunde als ihre hauptsächlichste Hilfswissenschaft hinzukommen, und hierbei zeigt sich zunächst kein Unterschied, ob die Sprachen, die dem Unterrichte dienen sollen, alte oder neue sind, und ob es Sprachen sind, die dem indogermanischen oder einem andern Sprachstamme angehören. Man sieht aber auch, daß, wenn der pädagogische Unterricht unter ihnen auszuwählen haben sollte, der Maßstab hierfür einzig und allein in der Beschaffenheit des geschichtlichen Stoffes liegen muß, den sie überliefern; denn der Zögling hat auch die Sprachen der Völker nicht nötig, von deren Geschichte er keine tiefe, umfassende, detaillierte Kenntnis erhalten soll, mit deren Geschichte er wegen ihres Inhaltes, oder weil sie mit dem Ganzen seiner übrigen Bildung zu wenig zusammenhängt, oder aus irgend einem andern Grunde nicht innig vertraut werden soll, oder deren Geschichte höchstens in einer einzelnen und darum nicht entscheidenden Beziehung für ihn Bedeutung hat.[2] Nicht minder muß die Folge, in welcher fremde Sprachen zu lernen sind, genau von der Ordnung abhängen, in welcher der durch sie überlieferte Stoff dem Zöglinge anzueignen ist. Wie aber die Sprachkunde an die Geschichte, so muß sich an die Naturwissenschaften die Mathematik anschließen. Denn ohne durch diese zusammengefaßt und zusammengehalten zu werden, zerfallen die Naturkenntnisse in Bruchstücke. So muß man schon von rein wissenschaftlichem Standpunkte aus über das Verhältnis der Mathematik zur Naturwissenschaft urteilen, und das geschieht auch von allen Kennern. Am wenigsten kann uns aber da mit Bruch-

[1] Fr. A. Wolfs Darstellung der Altertumswissenschaften, herausgegeben von Hoffmann, S. 59.

[2] Am meisten zweifelhaft könnte es scheinen, ob nicht das Hebräische für Gymnasien ein allgemeiner Unterrichtsgegenstand werden müßte. Das wäre aber deshalb unpädagogisch, weil es mit seinen übrigen Sprachbildungsmitteln zu wenig zusammenhängen würde (§ 6).

stücken gedient sein, wo ein Totaleffekt erreicht werden soll, damit das Wissen zum Wollen werde. Freilich darf man nicht daran denken, auf allen Stufen des Unterrichtes oder in allen Schulen eine solche mathematische Behandlung des naturwissenschaftlichen Stoffes eintreten zu lassen, wie sie die wissenschaftliche Physik, die wissenschaftliche Mechanik und Astronomie fordert. Es sollen auch keineswegs in einen jeden naturkundlichen Unterricht die streng wissenschaftlichen Formeln und Ausdrücke eingeführt werden. Aber wenigstens an scharfen, genauen Bestimmungen durch Zählen, Messen, Wägen, bei der Betrachtung der Gestalten darf es nirgends, auch nicht in der Volksschule, bei dem naturkundlichen Unterrichte fehlen, und insoweit muß immer die Mathematik zu Gebote stehen und benutzt werden, welche die formale Seite der Naturwissenschaft in dreifacher Hinsicht, in Bezug auf Zahl, Gestalt und Bewegung ist.[1] Von dem Umfange und der Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes hängt dann wieder die Höhe und Ausdehnung des mathematischen ab, ähnlich wie wir es beim Sprachunterricht in seinem Verhältnisse zum Geschichtsunterrichte gefunden haben. In dieser Beziehung hat man sich aber überhaupt an den schon früher[2] von uns festgestellten Grundsatz zu erinnern, daß es für den pädagogischen Unterricht nur ein untergeordneter Gesichtspunkt ist, in welcher Ausdehnung die Wissenschaften gelehrt werden, und wie groß das Quantum des daraus mitzuteilenden Wissens ist. Nächstdem heben wir noch ausdrücklich hervor: indem wir Sprachkunde und Mathematik in den pädagogischen Unterricht aufnehmen, machen wir den pädagogischen Wert der Sprachstudien davon abhängig, daß sie an die Kenntnis der Geschichte und somit an die Ergebnisse des Umganges angeknüpft werden, und ebenso den pädagogischen Wert der mathematischen Studien davon, daß sie sich der Naturkenntnis und somit den Ergebnissen der Erfahrung anschließen. Denn nur dadurch können sie Eingang in den Gedankenkreis des Zöglinges gewinnen, da dieser, wie schon bemerkt, zwei Hauptquellen, die Erfahrung und den Umgang, hat, und es ist ja der oberste Grundsatz der pädagogischen Methodik,[3] daß von dem in die Seele Eintretenden eines an dem anderen einen Stütz- und Anknüpfungspunkt finde. Da sonach der pädagogische Wert des sprachlichen und mathematischen Unterrichtes auf seiner engen Verbindung mit den beiden Hauptstämmen des pädagogischen Unterrichtes, dem historischen und naturwissenschaftlichen Wissen, beruht, so erweist sich

[1] Bartholomäi, Philosophie der Mathematik, 1. Vorlesung.
[2] § 7, S. 176. [3] A. a. O.

auch der gründlichste sprachliche und mathematische Unterricht als unpädagogisch, sobald das, was er darbietet, eine isolierte Vorstellungsmasse im Zöglinge bildet. Das Mathematische und Sprachliche darf folglich weder bloß um der Mathematik und Sprache willen gelehrt werden, noch darf es als selbständig neben den Fächern auftreten, welche Gesinnung und Naturkenntnis des Zöglinges fortbilden können. Es sollte keine für sich stehende grammatische Lehrstunde stattfinden, die zu diesen Fächern in keiner unmittelbaren Beziehung stände, keine für Formenlehre, keine für Syntax. Es sollte kein fremdes Sprachmaterial für sich allein nach etymologisch-onomatischen Principien durchgearbeitet werden, so notwendig es auch ist, daß außer den Pronominen, Konjunktionen und Partikeln dem Zöglinge frühzeitig die gebräuchlichsten Stammwörter in ihren Grundbedeutungen, die einfachsten Gesetze der Zusammensetzung und der Ableitung aus den Stammwörtern und der gewöhnlichsten Übergänge der Grundbedeutungen in ihre Modifikationen und Übertragungen bekannt werden.[1] Es sollte von den ersten Leseübungen an, die selbst an analytischem Stoffe anzustellen sind, kein Lese- und Übungsstoff bloß zur Aneignung des Sprachmateriales und der Sprachformen oder zur sprachlichen Vorbereitung auf die nachfolgende Lektüre benutzt werden, wobei der sachliche Inhalt nicht weiter in Betracht kommt. Nicht einmal zur Vorbereitung der Lektüre des ersten altklassischen Schriftstellers sind andere sprachliche Vorübungen nötig als diejenigen, welche bei Gelegenheit der vorangehenden deutschen Stoffe anzustellen sind. Also nicht vor der Lektüre ein Bilden von Sätzen aus den einfachsten Teilen der fremden Sprache und ein Verknüpfen mehrerer solcher Sätze zur Vorbereitung der Syntax, nicht ein Variieren der einfachsten Elemente, aus denen die Komplexionen der Flexionsformen bestehen, zur Vorbereitung der Formenlehre, nicht ein vorausgehendes Auswendiglernenlassen der Stammwörter, die in einem größeren Abschnitte vorkommen, und der das Auffinden der Konstruktion ganz vorzüglich erleichternden Partikeln, Konjunktionen und Pronominen.[2] Ist die deutsche Satzbildung bekannt, so lassen sich die einzelnen Sprachformenelemente selbst aus der Lektüre herausfinden, wenn die Worte anfangs mit den Beziehungen, in welchen sie im Satze vorkommen, z. B. in der Form des Accusativs, einer bestimmten Person der Vergangenheit, gegeben

---

[1] ARNOLDT, FR. A. WOLF in seinem Verhältnisse zum Schulwesen etc., II, S. 151 und 157.

[2] ZILLER im Jahrb. f. wiss. Päd. 1870, S. 30 f.; GÜNTHER, Jahrb. f. w. P. 1881, S. 149 f.

werden, und erst innerhalb des allmählich entstehenden Systemes von Sprachformenelementen ist die kombinatorische Ubung des Variierens anzustellen. Auf ähnliche Weise ist auch die fremde Syntax mit Hilfe des bekannten deutschen Satzbaues aus der Lektüre heraus zu entwickeln. Selbst MAGERS genetische Sprachmethode ist nicht statthaft,[1] geschweige irgend eine andere ihr nachgebildete unter einem neuen Namen, so zweckmäßig jene immerhin da ist, wo es sich um Aneignung einer Sprache für einen einzelnen praktischen oder gelehrten Zweck handelt, aber nicht um Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises überhaupt, und auch das so wichtige Vokabellernen darf nicht anders geschehen als so, daß die Worte der Lektüre nach Abstammung, Ableitung, Ahnlichkeit der Bedeutung verglichen und zusammengestellt werden. Ebenso sollte das mathematische Wissen nicht für sich allein selbständig dastehen und einen isoliert bleibenden Vorstellungskreis bilden. Beim Erziehungsunterrichte kann es sich nicht darum handeln, wie in der Wissenschaft der Mathematik, daß nach irgend einer Seite hin die Größenverhältnisse vollständig überschaut und entwickelt werden, also auch diejenigen, welche in der wirklichen Natur keine Bedeutung haben. Die Schulmathematik ignoriert diese ebenso wie die mathematische Physik. Das Mathematische sollte aber auch nicht, wie ein Selbständiges auf ein anderes Selbständiges, bloß angewendet werden auf die Naturwissenschaft, z. B. auf Beispiele aus der Physik, obwohl es hier, indem es mit der Naturwissenschaft in Verbindung tritt, und ihr dadurch die nötige Schärfe und Deutlichkeit der Auffassung verschafft, zugleich außerhalb seines eigenen Kreises wirkt, und hiermit den Schein einer formellen Wirksamkeit annimmt. Abgesehen davon, daß die Naturphänomene durchgängig ihre mathematische Bestimmtheit erhalten müssen, wobei sich sogar vielfach zeigen wird, daß selbst das für uns Qualitative von quantitativen Verhältnissen abhängig ist — abgesehen davon, sollte vielmehr die Mathematik allgemein in einen solchen Zusammenhang und in ein solches pädagogisches Abhängigkeitsverhältnis zur Materialnaturwissenschaft treten, daß durch diese die Veranlassungen gegeben würden, die betreffenden Formalbegriffe zu bilden, die allmählich in den einzelnen Systemen der Mathematik zusammenzuordnen wären. In solcher Weise sind ursprünglich die mathematischen Wahrheiten selbst gefunden worden, und das sollte ein Vorbild sein für die Schulmathematik. Sie muß sich aus der Mitte der Naturstudien erheben, und ebenso aus der

[1] ZILLER, Jahrb. f. w. P. 1870, S. 34.

Mitte der technischen Arbeiten und des Zeichnens, statt daß bloß eine Anwendung mathematischer Lehren hierauf stattfindet. Die ersten Vorbereitungen auf die Mathematik z. B., die selbst HERBART ganz abstrakt behandelte, lassen sich an die Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an gezeichnete Objekte, an die Konstruktion eines Patriarchenzeltes aus Papier, an Horizont- und ähnliche Beobachtungen, an bestimmte Punkte der Heimats- oder Robinsonkarte, der Karte von Chaldäa, Kanaan und Ägypten u. s. w. anschließen. Am wenigsten dürfen der Endzweck und das Bildende des Sprachunterrichtes in der Grammatik und der Sprachwissenschaft überhaupt, sie müssen vielmehr in der Unterstützung, die sie der Kenntnis der Litteratur bringen, gefunden werden. Was also Gegenstand der Sprachforschung ist, daß man den Ursprung, den Entwickelungsgang, den Bau der Sprache als einen der größten Schöpfungen des menschlichen Geistes erkenne und vielleicht auch ihre Verwandtschaft mit anderen Sprachen sowie ihre Stellung inmitten der Gruppen und Familien von Sprachen, deren ursprünglicher Zusammenhang, deren allmähliche Trennung und selbständige Fortbildung aus sicheren und deutlichen Spuren zu erweisen ist, das darf nicht zum Gegenstande der allgemeinen Bildung gemacht werden, sondern für diese muß die Sprache dem Zwecke dienen, daß die Litteraturerscheinungen, die Stoffe der Dichtung und Geschichte verstanden werden, und nur so weit, als jener Zweck das Bedürfnis von Sprachkenntnissen deutlich herausstellt, dürfen diese ausgedehnt werden. Wo der sprachliche und mathematische Unterricht anders behandelt wird, erlangt er auch wenig Einfluß auf das Wollen des Menschen, weil dann das durch ihn Erworbene allein bleibt, und folglich nicht ins Wollen übergeht, außer bei Sprach- und mathematischen Talenten, deren Willen frühzeitig im Umkreise ihrer individuellen Neigung nach der Natur der Individualität sich entschieden hat, und bei denen folglich auch ein isolierter sprachlicher und mathematischer Unterricht für ihr besonderes Arbeitsfach in ihrem Berufe eine hohe Bedeutung gewinnen kann. Man darf sonach nicht etwa die Litteratur bloß wie ein Material für grammatische, lexikalische, stilistische, metrische Betrachtungen oder wie ein Magazin für sprachliche Eigentümlichkeiten behandeln, und infolgedessen vielleicht sogar die Lektüre allzusehr beschränken,[1] oder sich mit Schriftstellern, die in Rüchsicht des

[1] Zur Zeit von GOLIUS wurde die Grammatik so sehr als das Hauptstück der jugendlichen Unterweisung angesehen, daß er seine griechische Grammatik, die auch STURM zu Grunde legte, *educatio puerilis* nannte (RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens etc., S. 369, Anm.).

Inhaltes und vielleicht selbst der Form von erbärmlicher Art sind, ja mit abgerissenen Sätzen genügen lassen. Mag auch die Form, namentlich von Gedichten sehr hoch stehen, so ist doch nicht danach die Auswahl des zu Lesenden zu treffen, sondern nach dem Reichtume und Werte der Gedanken und Sachen. Ebensowenig darf nach der geringeren oder größeren Schwierigkeit der Sprache in erster Linie der Fortschritt der Lektüre bestimmt werden, sondern danach, wie mit Hilfe der in ihr niedergelegten Gedanken der Gedankenkreis des Zöglinges zweckmäßig zu erweitern ist. Es darf nirgends als das erste und hauptsächlichste oder wohl gar als das fast ausschließende gelten, daß der Zögling sich den festen Besitz und gewandten Gebrauch der Zeichen für die Gedanken aneigne, auch nicht, daß er lateinisch sprechen und schreiben lerne, wie es namentlich in den alten lateinischen Schulen geschehen sollte. Es darf nirgends so sein, wie es schon GOETHE beim Lateinischen als das gewöhnliche hinstellt, daß der Schüler nicht den Schriftsteller kennen lerne, sondern die verschiedenen *quum, ablativos absolutos* u. s. w. Mit anderen Worten: die alten Schriftsteller dürfen dem Zöglinge nicht als bloße Beispielsammlungen für die sprachlichen Regeln, nicht als bloße Zeichensammlungen ohne Inhalt oder von gänzlich interesselosem Inhalte erscheinen. Bei jedem Schriftsteller kommt es vielmehr zunächst darauf an, in seine Gedanken den Zögling einzuführen, und dessen Gedankenkreis durch das Eindringen in den Geist des Schriftstellers und durch seine Verarbeitung zu bilden.[1] Eben darum müssen wir wiederholen, daß abgesonderte Beschäftigung mit der Grammatik der Beschäftigung mit einem Schriftsteller nicht vorausgehen darf. Bei aller Lektüre muß auch immer zu allererst der Fortschritt der Gedanken herausgefunden werden, und erst nachdem das geschehen, sind die Zeichen, in denen er ausgesprochen ist, zur Fortführung der sprachlichen Systeme für den Zögling zu benutzen. Vieles davon ist der Wiederholung vorzubehalten. Zeigt sich aber, daß durch die schriftlichen Arbeiten, welche sich an die Lektüre anlehnen, diese allzusehr beschränkt wird, so muß daraus immer der Antrieb hervorgehen, jene zu ermäßigen. In der Geschichte dürfen Namen und Zahlen gar nicht eher eingeprägt werden, als bis sie nach ihren psychologischen, ethischen, gesellschaftlichen Beziehungen durchgearbeitet ist. Die Wissenschaften von Formen und Zeichen,

[1] Schulmänner, welche behaupteten, daß es auf den Inhalt der zu lesenden Schriftsteller nicht ankomme, pflegte WOLF mit einem ironischen Diminutivum eigener Bildung *grammaticelli* zu nennen (FRIEDR. v. RAUMERS antiquarische Briefe, 193).

wie es Sprachwissenschaft und Mathematik sind, oder einzelne Teile aus diesen Wissenschaften, wie die Grammatik, dürfen überhaupt niemals beim Erziehungsunterrichte in erster Linie stehen, da sie nur den Wert von Werkzeugen haben. Sollen sie recht wirken, so muß auch stets ihre Beziehung zu den Sachen frisch und lebendig erhalten werden, und in der Bemühung dafür darf man sich nicht etwa durch den Gedanken beirren lassen, ohne jene Beziehung würde der Zögling im Systematisch-Abstrakten weitergeführt werden können, durch jene Beziehung würden seine Gedanken im Gebiete der Zeichen- und Formenlehre nur zerstreut u. s. w. Selbst in der Volksschule dürfen Geschichts- und Naturkenntnisse nicht ausschließlich oder vorzugsweise bei Gelegenheit des Lesens, des Aufsatzes, des Rechnens mitgeteilt werden, auch nicht unter dem Vorwande der Konzentration. Selbst hier darf das für sie bestimmte Zeitmaß im Verhältnisse zum Formen- und Zeichenunterrichte nicht allzuknapp bemessen sein. Selbst hier darf das elementare Lesen, Schreiben, Rechnen, die elementare Geometrie nicht das erste sein und kein solches Übergewicht über das historische und naturkundliche Wissen erhalten, daß das, was für die Erziehung Mittel ist, sich als Zweck darstellen würde. Schon im Fröbel'schen Kindergarten ist es nicht zu billigen, daß den Raumvorstellungen ein so großes Übergewicht über die Sachvorstellungen eingeräumt wird, statt daß sich jene an diese anschließen sollten. Aber auch im gemeinen Rechnen ist nicht in der Weise Fertigkeit im Gebrauche der Zahlen und in der Lösung von Rechenaufgaben zu erzielen, daß der Stoff als eine unwesentliche Einkleidung erscheint. Vielmehr handelt es sich hier vor allem darum, daß der Zögling die Zeit- und Raumverhältnisse des wirklichen Lebens, der Geschichte und Natur, die Beziehungen des einzelnen zum Verkehre, zur Gesellschaft, zum Staate, die auf quantitative Bestimmungen führen (was sehr wesentliche Seiten von Natur- und Menschenwelt sind) auffassen lernt, z. B. da, wo eine Übersicht des Zahlenraumes über 100 hinaus gewonnen werden soll, die gegenwärtige Jahreszahl und die ihr zunächst liegenden Jahreszahlen, die Data bestimmter historischer Ereignisse. Hierbei ergeben sich dann kleinere und größere Zahlensysteme, in deren Durchlaufen, es ergeben sich die einfachsten Rechnungsarten, in deren Gebrauche der Zögling Fertigkeit erlangt, indem er jene Verhältnisse einer recht vielseitigen Betrachtung unterzieht. Ebenso bieten sich bei den Vorbereitungen zur Mathematik (nach Herbart und Zizmann sowohl als nach Diesterweg) die mannigfachsten Gelegenheiten zu Rechnungen dar. In gleicher Weise ist im ersten Schuljahre für die deutsche Sprache

an auserwählte Märchen von GRIMM und an die durch die Beziehung auf Sachunterricht und Charakter geforderten Liedertexte die Vorbereitung auf Schreiblesen, Orthographie und Grammatik, die Zerlegung der Worte in Silben, die der Silben in die einzelnen Laute, die Unterscheidung der Sprachlaute, die Vergleichung sprachverwandter Wörter, die Unterscheidung von Einzahl und Mehrzahl u. s. w. anzuknüpfen, im zweiten Schuljahre an die Erzählung und Lektüre des Robinson das Schreiblesen in Verbindung mit den Grundlagen der Orthographie und Grammatik, aber auch für die Geographie eine planimetrische Übersicht über die Hauptteile der Erde, der eine über die Anfänge des ersten Schuljahres hinausgeführte detaillierte Betrachtung der Heimat und eine fortgesetzte Zusammenfassung der heimatlichen Anschauungen in kartographische Bilder zur Seite geht,[1] und so läßt sich auch weiterhin aller Formen- und Zeichenunterricht an einen die Gesinnung und die Naturkenntnis des Zöglinges fortbildenden Sachunterricht anlehnen und demselben unterordnen.[2] Die analytische Betrachtung der Jahres- und Tageszeiten z. B., Horizontbeobachtungen, Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen, neuere Reiseberichte, die in den übrigen Unterricht eingeschaltet werden, die synthetische Besprechung des aus der Geschichte der Patriarchenzeit Bekannten u. s. w. müssen auf die Abrundung der Erde und ihre Bewegung um die Sonne hinführen. Soll freilich das richtige Verhältnis der Sachen zu Form und Zeichen streng durchgeführt werden, so muß man die Meinung aufgeben, der religiöse Stoff der Religionsstunden werde entweiht,[3] wenn man daran in anderen Lehrstunden sprachliche, historische, mathematische Betrachtungen anknüpfen oder wenn man von da zu technischen Arbeiten sich anregen lasse. Im Princip war jenes Verhältnis der Sache zu Form und Zeichen schon von COMENIUS anerkannt. Die Schule von PESTALOZZI versank aber wiederum, vorzüglich auch durch zu weit ausgedehnte Zerlegung der Zahlen, in einen sehr schädlichen Formalismus, während sie sich um die methodische Behandlung der Formen und Zeichen oder, wie sie es mit Zugrundelegung eines falschen Einteilungsprincipes nannte, um die methodische Behandlung von Form, Zahl und Wort sehr verdient machte. Wo man sich nicht davor bewahrt, wo man immer vor allem danach strebt, dem Zöglinge die Medien

[1] Meine Lehrpläne fürs erste und zweite Schuljahr, jener bei G. GRÄBNER, dieser in den „Berliner Blättern“, 1863, erschienen.

[2] Mein Lehrplan fürs erste Schuljahr, S. 7, und Leipziger Seminarbuch im Jahrb. f. w. Päd. 1874, S. 116 f.

[3] LUTHER selbst ließ das Lesen an der heiligen Schrift lehren.

des Gedankenaustausches, die Hilfsmittel für die Auffassung der Größenverhältnisse zu verschaffen ohne alle oder mit nur untergeordneter Rücksicht auf gehaltvollen Stoff, trotzdem daß Formen und Zeichen den Zögling nicht so unmittelbar ergreifen als Sachen, — da wird immer das richtige Verhältnis der Schulstudien verkehrt, und das Eingreifen in den Vorstellungskreis des Zöglinges und die Fortbildung desselben erschwert oder verhindert. Namentlich können dann auch die alten uns nicht mehr werden, was sie früheren Zeiten waren, Grundlagen für einen gottesfürchtig-sittlichen Charakter und Mittel zu seiner Kräftigung und Befestigung, Hilfsmittel zur Reinigung des Geschmackes und zur Fixierung wie zur Abklärung der Begriffe. Wenn indes zunächst die Mathematik nur als Bindemittel für die Naturkenntnisse und die Sprache nur als Mittel, die darin ausgesprochenen Gedanken zu empfangen, betrachtet wird, so ist damit doch keineswegs ausgeschlossen, daß, nachdem sie sich der pädagogische Unterricht angeeignet hat, er sie weiterhin noch in anderer Weise für seinen höchsten Zweck benutze und benutzen müsse, und es dürften dann noch andere Gesichtspunkte für Mathematik und Sprache als die vorher von uns angeführten, auf denen ihre Aufnahme in den pädagogischen Unterricht beruht, geltend zu machen sein, namentlich manche von denen, die in anderen Darstellungen der Unterrichtslehre in den Vordergrund gestellt werden. Auch diese dürfen jedoch nicht dazu benutzt werden, um der Sprache und Mathematik ein Übergewicht über Naturkunde und Geschichte zu erringen, z. B. nicht die Rücksicht auf systematisches Denken bei der Mathematik oder bei der Sprache der Gesichtspunkt, daß ihre grammatisch-lexikalische Betrachtung, besonders auch die Betrachtung der innern Sprachform, neben der Litteratur der Völker vornehmlich deren Gedanken erschließe. Da aber Sprachkunde und Mathematik nur hinzutreten sollen zu Geschichte und Naturwissenschaften, und diese letzteren nicht von einander getrennt werden dürfen, so ist dadurch zugleich vorgebeugt, daß kein Zögling bloß dem Sprachlichen oder dem Mathematischen zugeführt, und keine Klasse nach den Schülern in eine philologische und mathematische Abteilung gespalten werde.

Wenn wir nun auch im Vorhergehenden die Hauptrichtungen des pädagogischen Unterrichtes angegeben haben, so ist dabei doch immer noch unentschieden geblieben, in welcher Stärke die verschiedenen Richtungen bei dem Zöglinge auszubilden sind. Hier haben wir an den Satz anzuknüpfen, daß auch das schwache, was sich in der Seele des Zöglinges regt, nicht vernachlässigt, sondern

ebenso sorgfältig wie das hervorragende durch den erziehenden Unterricht gepflegt werden soll. Soll das geschehen, so muß der erziehende Unterricht offenbar so beschaffen sein: er muß dazu beitragen können und darauf berechnet sein, daß bei einem jeden das ungleiche in seinen verschiedenen geistigen Strebungen sich mehr und mehr ausgleicht, und folglich das viele, was in seiner Seele vorhanden ist, unter sich gleichförmiger wird, der Unterricht muß mit anderen Worten nicht bloß vielseitig, sondern auch gleichschwebend vielseitig sein, so daß das starke wie das schwache ausgebildet, und beides einem gewisssen Gleichmaße angenähert wird. Einem gewissen Gleichmaße, sagen wir allerdings. Denn das zuvor von uns festgestellte Gewicht der Hauptrichtungen des Unterrichtes darf natürlich nicht alteriert werden. Es ist darum auch nicht ein absolut gleiches Verhältnis unter den schwächeren und stärkeren Geistesregungen des Zöglinges herzustellen, es soll das schwache nicht etwa dem starken geradezu gleich werden. Der Zögling soll also nicht auf allen Gebieten durch seine Geistesthätigkeit hervorragen. Er soll nicht nach Jacotot bloß irgend Eines lernen, welches es immerhin sein mag, um alles andere darauf zu beziehen. Wohl aber soll jeder Unterrichtsgegenstand nach dem ihm in seinem Verhältnisse zum Ganzen zukommenden Gewichte in gleicher Weise berücksichtigt werden. In solcher Weise gleichmäßig soll sich die geistige Thätigkeit des Zöglinges entwickeln, und über jenes relativ gleichschwebende Maß hinaus darf folglich keine einzelne Richtung beim Unterrichte vorwiegen. darf keine stärker sein oder mehr hervortreten oder weiter sich erstrecken als eine andere. Die Fertigkeit des Rechnens, des Schön- oder Richtigschreibens z. B. soll nicht weiter reichen als die Kenntnis der zugehörigen Lebensverhältnisse, die deutsche Orthographie soll nicht früher abgeschlossen werden als der Gesinnungsunterricht. Kein Unterrichtsgegenstand darf auf Kosten eines anderen zurückgedrängt oder hervorgehoben, keiner, auch nicht der vorzüglichste darf als ein Universalmittel gepriesen werden, als ob sich dadurch der ganze Unterricht erschöpfen und alle Bildung gewinnen lassen würde. Man darf ferner weder die Sprachkunde der Geschichte, noch die Mathematik der Naturwissenschaft rücksichtlich des Gewichtes, das ihnen beim Unterrichte eingeräumt wird, voranstellen. Man darf nirgends die Geschichte oder die Naturwissenschaft als ein Nebenfach bei dem Erziehungsunterrichte ansehen, namentlich auch nicht beim Aufsteigen zu einer höheren Klasse. Noch weniger dürfen die Realien bloß als

Rekreationen vom Sprachunterrichte betrachtet werden, wie es bei FRANCKE geschah. Es ist das nichts anderes als ein Versäumen der Realien, und das rügten, wie es schon BACO gethan hatte, auch die Philanthropinisten an dem Humanismus, der höchstens nach v. RAUMERS Ausdrucke einem verbalen Realismus huldigte,[1] d. i. nicht auf Kenntnis der Dinge, sondern auf Kenntnis dessen hielt, was andere über die Dinge gesagt hatten. Vor allem aber müssen die Fächer für Gesinnungen, welche die idealen Elemente des sittlichen Charakters, des Hauptzieles für die Erziehung, begründen und befestigen helfen, wegen ihrer nähern Beziehung zum Erziehungszwecke stets, also in der Realschule wie im Gymnasium und in der Volksschule, desgleichen auf jeder Stufe des Unterrichtes ein Übergewicht haben über allen Unterricht in Formen und Zeichen wie über allen Unterricht in den naturkundlichen Fächern, und dahin neigt schon der natürliche Gedankenkreis des Kindes, wenn störende Einflüsse fernbleiben. Namentlich muß die Naturbetrachtung, die in einem disparaten Verhältnisse zur Sittlichkeit steht und dem sittlichen Menschen nur Mittel für seine Zwecke darzubieten vermag, trotz der Selbständigkeit ihrer wissenschaftlichen Principien bei dem pädagogischen Unterrichte immer untergeordnet bleiben, wie ja die Natur überhaupt, die äußere sowohl als die innere und gesellschaftliche — in so weiter Ausdehnung muß der Begriff der Natur genommen werden — zu den Zwecken der Sittlichkeit immer nur in ein dienendes Verhältnis zu treten bestimmt ist.[2] Es versteht sich aber von selbst, daß in der Wertschätzung des Zöglinges selbst sich das Übergewicht der Naturwissenschaft über die Mathematik, der Geschichte über die Sprache ausbilden muß; denn um seines Geisteszustandes willen ordnen wir den pädagogischen Unterricht, und ohne eine solche Wertschätzung ist das richtige Verhältnis in seinem Geiste alteriert. In der Unterordnung alles Naturwissenschaftlichen unter das Ethische liegt auch die einzige Wahrheit bei der im übrigen grundfalschen Scheidung, welche Humanisten wie NIETHHAMMER zwischen Idealem und Realem annehmen; denn nach ihnen

[1] Vgl. VOGT im Jahrb. f. w. Päd. 1881, S. 3. Über die Ausnahme, die M. NEANDER im Zeitalter der Reformation machte, s. MAGER, l. c. S. 33. Über das Vorkommen des verbalen Realismus in unserer Zeit s. § 5, S. 135. Dahin gehört auch, wenn bei Naturgegenständen und Naturerscheinungen anstatt dessen, was ist und geschieht, vielmehr hervorgehoben wird, wie man sich darüber ausdrückt.

[2] HARTENSTEIN, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 311. ZILLER, Allg. Päd. S. 167 f.

soll das letztere keinen Beitrag zur Jugendbildung liefern, ja es soll ein Princip des Bösen in sich tragen. Das allerschlimmste freilich ist es, wenn man, ungeachtet der Berufung auf das in den humanistischen Studien enthaltene Ideale, nur an Unterricht über die Sprache denkt und alles Gute und Schöne, was darin niedergelegt ist, ignoriert oder sehr oberflächlich behandelt.

Hiermit sind die Hauptrichtungen des pädagogischen Unterrichtes so vollständig bestimmmt, als es für die Grundlegung desselben erforderlich scheint. Es ergiebt sich aber daraus sogleich eine für die Wirklichkeit des Lebens sehr wichtige Folge, und zwar aus dem Satze, daß der Erziehungsunterricht mannigfaltig und gleichschwebend vielseitig sein soll. Denn wenn der Erziehungsunterricht eine einseitige Richtung nehmen und auf einen einzelnen Gegenstand oder auf eine geringe Anzahl von Gegenständen sich beschränken dürfte, so möchten sich wohl genug Eltern und einzelne Lehrer finden, die einen solchen Unterricht erteilen könnten. Aber wir fordern einen mannigfaltigen und obendrein einen tief aus Wissenschaft und Kunst, ja aus einer Menge von Wissenschaften und Künsten geschöpften, folglich zugleich kostbaren Unterricht, und dieser läßt das Bedürfnis von Schulen entstehen. Ja er bewirkt, daß an die Schulen, wo ungeachtet der darin vorhandenen größeren Triebkraft das Erziehungsgeschäft teils wegen des Mangels genauer Anschließung an den einzelnen,[1] teils wegen der Schwierig-

[1] Einl. in d. allg. Päd. § 22, S. 86. Der Mangel wird allerdings geringer, wenn beim Unterrichte soviel als möglich nicht alle völlig gleiche Aufgaben erhalten, wenn man die fähigeren vorangehen und die anderen es bloß nachmachen läßt, wenn den weiter fortgeschrittenen neben dem, was sie zugleich mit den schwächeren Köpfen zu leisten haben, noch höhere Gesichtspunkte gestellt, wenn für jene also Episoden eingeschaltet werden, welche durch Erweiterung des Unterrichtes über das wesentliche und notwendige hinaus zu etwas höheren Stufen der Bildung hinleiten, während die schwächeren Köpfe noch mit Wiederholung und festerer Einprägung des beiden Abteilungen gemeinsamen oder mit der Ausbildung einer größeren Fertigkeit bei demselben beschäftigt sind. Der Mangel wird überhaupt vermindert, wenn die seit Pestalozzi für die Volksschule mit viel Glück ausgebildeten und zugleich für die Disciplin sehr förderlichen Veranstaltungen und Hilfsmittel eines gemeinsamen Unterrichtes, wie die Wandtafeln und Wandkarten, die Wandlesemaschine, das nach den Personen wechselnde Kommandieren und Taktieren beim ersten Legen, Zeichnen und Schreiben, das gemeinsame Aussprechen bedeutungsvoller Sätze und Operationen bei dem Elementarunterrichte über Formen und Zeichen, das abwechselnde Singen der ganzen Klasse, einzelner Abteilungen und Schüler, fleißig gebraucht, wenn die an alle gerichteten Fragen nach § 1, S. 9, von einem einzelnen Auserwählten beantwortet, wenn die Antworten, Erzählungen, Auseinandersetzungen des einen von einem oder mehreren anderen fortgeführt.

keiten der Regierung in ihrer Mitte[1] so sehr erschwert ist — daß gleichwohl an die Schulen sogar der Teil der Erziehung, der als die stärkste pädagogische Kraft der allerwichtigste ist, nämlich der Unterricht, zum größten Teile übergeht. Es giebt so viele Zöglinge und im Vergleiche dazu so wenige Erzieher. Die Geschäfte der Eltern liegen in den meisten Fällen, auch wenn ihnen nicht die zum Lehren erforderliche Geduld und Gemütsruhe mangeln sollte,[2] zu weit von der Erziehung ab, oder gestatten ihnen wenigstens nicht, daß diese daneben in ihrem ganzen Umfange stattfinden, oder damit verschmolzen werden kann. Die äußeren und inneren Verhältnisse einer Familie sind überhaupt gar selten auf den reinen Geist der Erziehung gestimmt. Unter dem oft so sorgenvollen, geschäftsvollen, geräuschvollen Leben des Hauses läßt sich wenigstens niemals die volle Strenge behaupten, die in den Anforderungen des pädagogischen Unterrichtes und der mit der Religion verbundenen Sittlichkeit liegt. Wie selten dürften auch nur die Eltern die mit Rücksicht auf Unterrichtsmethodik von uns geforderten Fähigkeiten eines echten Erziehungslehrers besitzen! Und nicht einmal die thätigsten und geschicktesten Hauslehrer können, da sie einzeln für sich dastehen, mit voller Kraft so viele und so mannigfaltige Lehrstunden geben,

---

ergänzt, berichtigt, wenn die mancherlei Einzelnheiten, die von verschiedenen Seiten zusammengekommen sind, von einem einzigen wieder zusammengefaßt werden u. s. w. Der Mangel wird auch vermindert, wenn die Gelegenheiten zum Alleinsein oder zu engerem Zusammensein mit dem Zöglinge, wie sie die schon für Erweiterung der analytischen Heimatskunde nach ihrer geschichtlichen und naturkundlichen Seite notwendigen Reisen, ferner Privatnachhilfe, Aufenthalt in der Familie darbieten, zur Beobachtung als einer Vorbedingung der genaueren Anschließung sorgfältig benutzt werden. Der Mangel wird mit einem Worte um so viel vermindert, als die Kunst des Unterrichtes bei dem Erzieher größer ist. Aber im Vertrauen auf alles dieses, was zugleich mit den die einzelnen Kräfte des Schülers für das gemeinsame Interesse des Ganzen verwendenden Veranstaltungen der Zucht, namentlich den Helferdiensten vorgeschrittener Zöglinge in Verbindung gesetzt werden muß, darf man sich doch nicht verleiten lassen, Schüler, die auf verschiedenen Unterrichtsstufen stehen, in sogenannten kombinierten Stunden oder Klassen zusammen unterrichten zu wollen, was unter allen Umständen nur ein höchst dürftiger Notbehelf ist.

[1] Reg. d. Kinder, § 12, S. 108. Beide Gesichtspunkte sind schon im Zeitalter QUINTILIANS verhandelt worden. Darüber s. CRAMER, Geschichte der Erziehung etc. II, S. 668.

[2] Man prädisponiert sich übrigens um so mehr zur Geduld beim Unterrichte, jemehr man im voraus alles einzelne, was nach und neben einander geschehen muß, sich genau zergliedert und es in der vorgezeichneten Ordnung zur Ausführung bringt; denn es wird dadurch die ungeordnete Zusammenhäufung von vielerlei Vorstellungen abgewehrt, die zum Affekte führt.

als eine wohleingerichtete Schule darbietet und schon der achtjährige Knabe bedarf, wenn sie gleich die erforderliche Gelehrsamkeit und allgemeine Bildung in ihrem ganzen Umfange besitzen.[1] Das übersteigt notwendig eine einzelne Menschenkraft. Einseitigkeit des Unterrichtes liegt daher bei der Privaterziehung immer näher, zumal Beruf und Lebensstellung den Gesichtskreis des Erwachsenen gar leicht in einer der Jugend schädlichen Weise verengern. Sie liegt bei der Privaterziehung jedenfalls näher als in Schulen, wo das Nebeneinanderstehen mehrerer Lehrer, von denen einer den andern ergänzen kann, wenigstens einigermaßen davor sicherstellt. Und wie wenig Familien befinden sich in der Lage, die Beihilfe eines pädagogisch gebildeten Hauslehrers sich zu verschaffen! Einen andern können wir ja ohnehin nicht gebrauchen; denn er ist bloß eine äußere Schranke für die Erziehung. So erlangen die Hilfsanstalten der Familie, was die Schulen sind, ein sehr bedeutendes Gewicht bei der Erziehung, sie treten darin sehr stark hervor, und werden eine große Wohlthat für die Familie, der das Erziehen angehört; denn diese steht ohne ihren Beistand hilflos da, sie kann ohne Beteiligung der Gesellschaft die Aufgabe des pädagogischen Unterrichtes nicht lösen und die Bedürfnisse desselben nicht befriedigen. Es weiß nun wohl die Zucht aus einer Sache der Not, was alle Öffentlichkeit des Unterrichtes ist, für die unmittelbare Charakterbildung sehr große Vorteile zu ziehen, aber es ist immer festzuhalten, daß Erziehung und Unterricht niemals ganz und vollständig von den Schulen besorgt werden können, daß sie folglich weder in einem früheren, noch in einem späteren Alter des Zöglinges völlig öffentlich werden, d. i. an den Staat, an die Gesellschaft gänzlich übergehen dürfen, und daß namentlich die pädagogischen Gesichtspunkte beim Unterrichte in den gesellschaftlichen Zwecken und Rücksichten, so begründet diese immerhin für sich sein mögen, nicht untergehen sollen.[2] Es ist auch nicht zu vergessen, daß die Schulthätigkeit

[1] Es bleibt bei der Privaterziehung immer der Selbstthätigkeit des Zöglinges mehr überlassen, was allerdings fähigen Köpfen zuweilen besser zusagt, zumal sie rascher fortschreiten können. In jedem anderen Falle würde für die höhere Unterrichtsstufe (vom 8. Jahre an) die bloße Erziehung im Hause zu widerraten sein. Freilich giebt es so wenig wahre Erziehungsschulen.

[2] Pädagogen und Politiker sind gewöhnlich vielzusehr geneigt, eine ungetrübte Harmonie zwischen den verschiedenen Einflüssen anzunehmen, unter denen die Erziehung steht, und namentlich auch die Abweichung der pädagogischen Gesichtspunkte von den gesellschaftlichen zu leugnen oder zu verhüllen. Aber durch ein solches Streben werden nur die wirklich vorhandenen Gegensätze abgestumpft, und die Erziehung erscheint dann leichter, als sie ist;

niemals anders als in innigem Zusammenwirken mit der Familie[1] und in fortgesetzter Verständigung mit derselben über den gemeinsamen Zögling, am besten auf Grund gemeinsamer Erfahrungen und

sie ist in der That ein Erfolg von sehr verwickelten und zum Teil sich widerstreitenden Wirkungen, wie das menschliche Leben überhaupt. Nicht einmal der pädagogische und evangelisch-kirchliche Standpunkt fallen zusammen. S. § 2, S. 30.

[1] Das war schon ein Grundsatz von FRANCKE, dessen Befolgung freilich dadurch sehr erschwert wird, daß die Schule nicht bloß einer einzelnen Familie, sondern einem ganzen Kreise von Familien, einer in ihren Interessen und Meinungen vielleicht sehr gespaltenen Schulgemeinde gegenübersteht. Hier muß jeder Teil, soviel an ihm ist, alle Mißverständnisse und Verstimmungen, allen Zwiespalt, allen Streit und Verdruß, wodurch das rechte Zusammenwirken gestört wird, zu entfernen und fernzuhalten suchen. Keiner darf den Einflüssen des anderen Teiles widerstreben oder entgegenarbeiten. Die Eltern insbesondere müssen dessen stets eingedenk bleiben, daß sie sich bei ihren Kindern durch den Lehrer vertreten lassen. Sie müssen stets mit Teilnahme alles begleiten, was die Schule thut und fordert. Mit der Art und dem Fortschritte des Unterrichtes müssen sie sich fortwährend auch schon darum in Bekanntschaft zu erhalten suchen, um den Ihrigen die nachhelfende Unterstützung gewähren zu können, deren sie bedürfen, damit der Unterricht in rechter Weise bei ihnen wirke und besonders auch in deren individuellen Gedankenkreis eingreife. Das ist freilich ein falsches Rechnen auf die Familie von seiten der Schule, wenn den Schülern regelmäßig Aufgaben gestellt werden, denen ihre Kraft nicht gewachsen ist und bei deren Lösung die Hauptarbeit den helfenden Familiengliedern zufällt oder wenn vollends die Stunden bloß zur Kontrolle für das zu Hause Gearbeitete und zur Stellung neuer Aufgaben verwendet werden. Hingegen hat der Lehrer alles zu thun, um der Familie die notwendige Bekanntschaft mit den inneren Angelegenheiten der Schule zu verschaffen. Er hat alles zu benutzen, was ihm die Eltern oder deren Stellvertreter über den ihnen besser bekannten Zustand des Inneren bei ihren Angehörigen teils neues, teils zur Vervollständigung der eigenen Kenntnis, mitteilen. Er hat die Traditionen, Sitten, Anschauungen, die gemütlichen Interessen der Familien möglichst zu schonen, und in Bezug auf alle Angelegenheiten der Schule muß er den Eltern als seinen Mandanten gegenüber stets zur schuldigen Rechenschaft gern bereit sein, wie schwer es immerhin sein mag, den richtigen Weg durch die bunten Familienansichten zu finden. Leider ist in beiden Teilen, in den Lehrern wie in den Familien, das Gefühl der Zusammengehörigkeit durch das herrschende Schulregiment gar sehr geschwächt, ja bis zu einer verschwindenden Größe herabgedrückt worden. Während das Interesse der Familien an Instituten und Privatschulen meist rege ist, ist es für Staats- und Gesellschaftsschulen, die der natürlichen Abhängigkeit von der Familie entzogen sind, äußerst gering, und es knüpft sich höchstens an ausgezeichnete Lehrerpersönlichkeiten. Noch weitmehr ist den öffentlichen Lehrern infolge der Schulverfassung und des Mangels an pädagogischer Einsicht das Gefühl ihrer wahren Beziehung zu den Familien als den natürlichen Trägern der Schulinteressen abhanden gekommen. Auf beiden Seiten sollte aber das Bedürfnis des Austausches und Ausgleichens von Meinungen, Bedenken und Wünschen

Überzeugungen, annähernd sicher gedeihen kann, weil nur so der Verlust an Einheit und Innigkeit, welche bei einer ungeteilten Erziehung möglich ist, sich einigermaßen ersetzen läßt. Auf der andern Seite ergiebt sich jedoch aus unseren Betrachtungen zugleich, daß eine Erziehungsschule selbst bei großer Verschiedenheit der Zöglinge im allgemeinen wohl geeignet ist, ihnen einen gemeinsamen Unterricht zu gewähren. Denn wenn auch die Geistesthätigkeit der einzelnen nach Qualität und Ausbreitung, nach Höhe und Tiefe, nach Energie und Lebendigkeit noch so verschieden ist, so sind doch die Anfänge zu den beiden Hauptgruppen der Vorstellungsmassen, gewisse Resultate der Erfahrung und des Umganges, bei einem jeden notwendig vorhanden, weil sie das Leben unter allen Umständen ganz von selbst darbietet, und in dem Gedankenkreise des einen nur manches stärker, manches schwächer ausgebildet ist als in dem des anderen. Hat nun der Unterricht bei einem jeden auf gleichschwebende Vielseitigkeit hinzuarbeiten, so muß er eben deshalb auch zugleich für viele passen. Er kommt bei dem einen dem stärkeren, bei dem anderen dem schwächeren in seiner Seele zu

lebendig sein, beide Teile sollten regelmäßige Gelegenheiten begründen, wo sie gegenseitig von ihrem inneren Leben Kenntnis nehmen und ihre Thätigkeit wie ihre Überzeugungen in Übereinstimmung bringen könnten, beide Teile sollten, wie bei Regierung und Zucht, so auch hinsichtlich des Unterrichtes teils in einzelnen Fällen, teils über ein größeres Ganzes von Einrichtungen mit einander beraten und gemeinsame Entschießungen fassen. In dieser Beziehung sind „Schulabende" vorgeschlagen worden. Damit aber das Haus immer bei der Schulerziehung beteiligt sei, muß jeder Schüler, der von der eigenen Familie getrennt ist, wenigstens einer anderen angehören, freilich nicht bloß äußerlich, sondern so, daß diese wirklich auf sein Inneres einwirken kann. Wenn übrigens von den Familien zu irgend einer Zeit zu befürchten stände, daß sie aus Mangel an pädagogischer Bildung die Früchte der Schule eher verderben und zerstören, als daß sie zu ihrer Reife oder Ergänzung etwas beitragen möchten, so dürften doch nicht so extreme allgemeine Maßregeln ergriffen werden, durch welche sich die öffentliche Anstalt des Kindes ganz bemächtigen würde; denn damit wäre das natürliche Verhältnis geradezu aufgehoben. Ohnehin darf sich die Schule niemals zum Ziele setzen, den Familiengeist zu reformieren, weil sie damit ins politische Gebiet übergreifen würde. Sie hat sich nur zu bemühen, daß sie ihr eigenes Werk inmitten eines weitverbreiteten Verderbnisses oder einer weitverbreiteten Gedankenlosigkeit um so sorgfältiger und gewissenhafter betreibe, damit sie womöglich die Mängel und Fehler des Hauses wieder gutmache. Ihren pädagogischen Veranstaltungen darf zum wenigsten Konsequenz und Richtigkeit nicht fehlen, damit sie in diesen Beziehungen ein Vorbild für die Familie aufstelle. Das Haus aber galt schon vor Pestalozzi bei Flattich als Mittelpunkt der Erziehung, und die Mutter wird als Erzieherin noch besonders dadurch begünstigt, daß ihre eigenen Geschäfte an das Haus gebunden sind und nebenbei gewöhnlich eine Einwirkung auf das Kind gestatten.

gute. So ist es möglich, daß eine Erziehungsanstalt für verschiedene Talente zweckmäßig eingerichtet, und ihnen nicht ohne Vorteil ein gemeinsamer Unterricht erteilt wird. Ganz anders wäre es, wenn der Unterricht so verschiedenartig sein müßte, als die hervorragenden Talente. Dann könnte es zweckmäßigerweise für jede Art von Talenten nur eine besondere Schule, und zwar bloß eine Fachschule geben. Soll aber der Unterricht für viele gleichartig sein, so kann ihnen dieselbe Anstalt die Gelegenheit zur Bildung bereiten, und so ist es bei der Erziehungsschule.

§ 11.

Zusammenfassung und Vorblick.

Fassen wir jetzt am Schlusse des ersten Abschnittes der Unterrichtslehre mehrere von den Forderungen, die wir darin entwickelt haben, zusammen, so gewinnen wir teils ein Resultat, wodurch eine auffallende Verschiedenheit zwischen Regierung und Unterricht sich herausstellt, teils ein Resultat, das für die weitere Gestaltung der Unterrichtslehre von der durchgreifendsten Bedeutung ist.

Der Unterricht soll nämlich, wie wir gesehen haben, eine zweifache Hauptrichtung haben, eine historische und eine naturwissenschaftliche, und daran soll sich von der einen Seite die Sprachkenntnis, von der anderen die Mathematik anschließen. Der Unterricht soll ferner veredelnd wirken, und die geistige Thätigkeit des Zöglinges nicht vermindern. Alles, was er darbietet, soll endlich zusammenwirken, weshalb es bei ihm auf die Ordnung und Folge wesentlich ankommt, in welcher es dargeboten wird. Daraus ergiebt sich von selbst: die Art des Unterrichtes ist keineswegs gleichgültig; denn sonst werden jene Forderungen nicht mit Sicherheit erfüllt. Es ist also auch nicht der Willkür und Konvenienz zu überlassen, was gelehrt und gelernt werden soll, und soweit man ihnen beim Unterrichte nachgiebt, entfernt man sich von der Erziehung. Hierdurch unterscheidet sich der pädagogische Unterricht auffallend von der Regierung. Denn für diese ist es einerlei, womit man beschäftige, wenn nur dem Müßiggange und Unfuge gleich vollständig und gleich sicher entgegengearbeitet wird, und da wirklich viele Beschäftigungen den Zweck gleich gut erfüllen, bei dem nicht zugleich auf ihren bildenden Einfluß und praktischen Nutzen Rücksicht genommen wird, so kann hier in der That häufig das Belieben entscheiden, womit man beschäftige. Es können daher insoweit nicht allgemeingültige und

allgemeinnotwendige Beschäftigungen und ebensowenig feste Reihenfolgen dafür aufgestellt werden.

Wir haben aber auch noch zwei andere Punkte zusammenzufassen. Einerseits soll nämlich der Unterricht gleichschwebend vielseitig sein. Andererseits hat er nicht ein bloßes Wissen und ein daran sich anschließendes Können, sondern eine tiefe Gesamtempfindung durch das Wissen und Können hervorzubringen, und die Empfindung des Interesse muß das Mittelglied sein, damit das Wollen aus dem Wissen und Können hervorgehe.[1] Daraus folgt, daß die Erzeugung nicht eines gleichschwebend vielseitigen Wissens, sondern eines gleichschwebend vielseitigen Interesse eine Aufgabe des Unterrichtes sein muß. Aber wir gehen weiter und behaupten: das ist nicht bloß eine unter vielen anderen Aufgaben des Unterrichtes; es ist vielmehr geradezu die Aufgabe des Unterrichtes; es ist sein nächster, unmittelbarer Zweck, worin die Gesamtheit seiner Bemühungen sich vereinigen muß. Nur wenn sie darin zusammentrifft, kann sie einen Gesamteffekt hervorbringen, der zum Wollen führt. Zwar liegt der letzte Zweck des Unterrichtes schon im Begriffe der Tugend oder der christlichen Liebe,[2] und man könnte deshalb denken, es bedürfe gar nicht eines besonderen Zweckes für den Unterricht. Allein Tugend und christliche Liebe ist ja auch der Endzweck der Zucht[3] und der Erziehung überhaupt. Es muß folglich noch die Seite der Tugend bezeichnet werden, welche der Unterricht insbesondere hervorzubringen hat. Es muß wenigstens noch die Pforte angegeben werden, durch welche der Unterricht zur Tugend hindurchzudringen vermag. Es muß ihm mit einem Worte noch ein näheres Ziel gesteckt werden, welches von ihm aus den Übergang dazu bildet, daß der Endzweck erreicht werde, und wir behaupten, daß das die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse sei. Wir behaupten, daß zu einer relativ gleichmäßigen Selbstthätigkeit in den mannigfaltigsten Geistesregungen zu befähigen, die Aufgabe des Unterrichtes, und eine solche vielseitige Bildung diejenige allgemeine Bildung sei, durch welche man sich der allgemeinen Menschenbildung, dem Humanismus im höchsten idealen Sinne, soweit annähert, als es überhaupt durch den Unterricht geschehen kann. Sollte sich aber diese Behauptung — denn mehr ist es vorläufig nicht — bestätigen, so würde allerdings nach jener Vielseitigkeit der Bildung auch die in einer Schule zu erlangende Reife des

[1] § 6. [2] § 2. [3] § 6.

Zöglinges im Umkreise des Wissens und Könnens, womit er beschäftigt wird, zu bestimmen sein, und da die Reife für die Schule überhaupt begreiflicherweise nur in Abstufungen zu erreichen ist, und ohnehin gleichschwebende Vielseitigkeit der Bildung auch für diese Abstufungen Ziel sein muß, weil es das allgemeine Ziel des Unterrichtes ist, so wäre in ähnlicher Weise, wie für die Schule im ganzen, auch für jede einzelne Stufe die Reife des Zöglinges nach dem bei ihm geweckten Interesse für die Kenntnisse und Fertigkeiten abzuschätzen, welche auf jener Stufe als Beschäftigungsmittel dienen. Es würde folglich zur Reife für das Gymnasium im ganzen oder in seinen einzelnen Abteilungen durchaus nicht genügen, daß der Zögling so und so viel Vokabeln und Phrasen wüßte, daß er eine bestimmte grammatische, mathematische, naturwissenschaftliche Lehre absolviert hätte, daß er Geographie und Geschichte in einem gewissen Umfange kännte, daß er außer einer gewissen Summe von Religionskenntnissen die Fähigkeit besäße, bestimmte Autoren zu verstehen, bestimmte Arten von Arbeiten hervorzubringen u. s. w. Eine solche mannigfaltige Fähigkeit zu den verschiedenen Arten der Bildung ist allerdings der Staat und das von ihm abhängige Schulexamen geneigt, vorzugsweise hervorzuheben. Aber der pädagogische Unterricht muß darauf dringen, daß sich an jenen Kenntnissen und Fertigkeiten die Regsamkeit und Selbstthätigkeit des Geistes entzünde, ohne welche sie für ihn nichts sind, und durch welche sie erst eine Bedeutung für die sittlich-religiöse Gesinnung des Zöglinges, also für den höchsten Zweck aller Erziehung erlangen. Er muß fordern, daß der Zögling durch das bestimmte Wissen und Können die Energie und Gewandtheit des Geistes erwerbe, um in seinem Gedankenkreise relativ selbständig fortarbeiten zu können, und erst wenn eine solche Geistesthätigkeit zu den Kenntnissen und Fertigkeiten hinzugekommen ist, ist der Zögling nach pädagogischer Schätzung in einer Schule, in einer Klasse, auf einer Unterrichtsstufe wirklich reif geworden.[1] Was uns so sehr fehlt, der Sinn für eigenes, freies Forschen, für Selbstprüfung, für Selbständigkeit des Denkens und Untersuchens, für freie, auf die eigene Produktivität fortwirkende Beherrschung des Stoffes würde bei solcher Schätzung belebt, das *jurare in verba*, das Annehmen und Nachbeten nach der Formel des pythagoräischen *αὐτὸς ἔφα*, der Dogmatismus der Lehre würde eingeschränkt werden. Denn dahin strebt die Selbstthätigkeit des

[1] Eine andere nähere Bestimmung der Reife s. § 19.

Interesses ebenso sehr wie der echt philosophische Geist. Jene fordert schon im einzelnen, daß der Zögling nicht bloß ein Lied singen, eine Figur zeichnen, orthographisch, grammatisch, stilistisch richtig schreiben und so weiter könne. Zu diesen Kenntnissen und Fertigkeiten muß immer der lebendige, geistesgewandte Sinn hinzukommen, womit die Tonlinie und das Fortschreiten auf derselben zergliedert, die Raumform nach den mannigfaltigsten Seiten hin der Betrachtung unterworfen, das Richtige und Schöne in seinem Unterschiede vom Falschen und Unschönen erklärt wird u. s. w. Daher auch nirgends eine bloß wiederholende, mechanische Thätigkeit bei dem pädagogischen Unterrichte, damit Fertigkeiten gewonnen werden, sondern überall das vielseitige, geistvolle Überlegen, Reflektieren und Besprechen. Überall müssen Fertigkeiten erst aus der sorgfältigen Durchbildung des betreffenden Gedankenkreises hervorgehen, überall muß das Können auf Einsicht beruhen. Bei fremden Sprachen z. B. darf kein bloß routinemäßiges Lesen, Schreiben, Sprechen zur Gewohnheit werden, sondern immer ist hier auf ein Arbeiten nach Regeln und Gesetzen hinzustreben, die freilich darum nicht übereilt, ohne ihre psychologischen Grundlagen dargeboten werden dürfen; mit der vielfältigen Wiederholung und Verwendung muß stets eine vielseitige Verarbeitung und eine zunehmende Vertiefung in die Spracherscheinungen Hand in Hand gehen. Selbst das erste Zeichnen und Schreiben soll nicht bloß und auch nicht zuerst ein mechanisches Nachmachen sein, sondern die Figur muß in ihre Teile zerlegt und kunstgerecht daraus zusammengesetzt werden, und bei dem, was der Natur nachzubilden ist, müssen die charakteristischen Punkte und Seiten mit vollem Bewußtsein daraus hervorgehoben sein. Das Netzzeichnen, das sogenannte malende Zeichnen, das Nachzeichnen mit Hilfe einer Glastafel ist durchaus dem Spiele und dem Kindergarten vorzubehalten. Die zweite Stufe des Lesens muß darin bestehen, daß Regeln aufgefunden und praktisch eingeübt werden, wie sie in Diesterwegs Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches aufgestellt sind. Dagegen widerspricht es der Selbstthätigkeit des Interesses, wenn die Beweise zu mathematischen Lehrsätzen oder die Erläuterungen zu den Glaubenssätzen des Lutherischen Katechismus gedächtnismäßig gelernt werden, statt daß sie der Zögling immer von neuem sich erzeugt, wo es nötig ist. Die in den Lehrbüchern enthaltenen Beweise, die im Katechismus gegebenen Erläuterungen dürfen nur dem Lehrer die Norm seines Unterrichtes sein, und ihr muß der Zögling durch die Leitung des Lehrers so

entgegengeführt werden, daß Beweis und Erklärung der Apperception des ersteren überlassen bleiben. Überhaupt folgt aus dem Zwecke des pädagogischen Unterrichtes, daß der Zögling durch eigenes Nachdenken finde, was er zu finden vermag, daß er überall selbst Beobachtungen anstelle, sammele und allgemeine Resultate aus ihnen durch eindringendes Nachdenken gewinne, daß er das neue, was ihm mitgeteilt werden muß, mit freier Aktivität verarbeite und in den bei ihm vorhandenen Gedankenvorrat einordne. Die geschichtlich-sprachlichen Studien unterscheiden sich zwar dadurch von den naturwissenschaftlich-mathematischen, daß dort viel mehr rein Faktisches, Traditionelles überliefert wird, während sich hier alles im Zöglinge selbst erzeugen und von ihm als ein notwendiges begreifen läßt. Aber auch dort darf es dem Zöglinge nicht an Gelegenheit zu Selbstthätigkeit fehlen. Bei Geographie und Geschichte z. B. muß sofort an einzelne Data, die bekannt sind oder gegeben werden, eine Deduktion sich anschließen,[1] wie sie die neuere Wissenschaft der Geographie eingeführt hat. Schon darum ist auch BIEDERMANNS Geschichtsmethode,[2] welche den Zögling in Sprüngen die Geschichte durchlaufen und aus den bei einem späteren Gesellschaftszustande im Vergleiche mit dem früheren sich ergebenden Veränderungen auf die dazwischenliegenden Ereignisse schließen läßt, die allein pädagogische.[3] Kulturzustände der patriarchalischen, HOMERischen Zeit dürfen gar nicht eher berührt werden, als bis die Lektüre darauf führt, und eine bestimmte Wegweisung giebt, die durch Überlegen und Schließen zu verfolgen ist. Die orientalische Geschichte, die über die Verhältnisse zwischen Griechen und Persern hinausliegt, darf bei HERODOT erst dann hereingezogen werden, wenn sich bei der geschichtlich-geographischen Betrachtung zeigt, daß Mittelglieder fehlen, die aus jener Geschichte

[1] Aus dem Begriffe der Steppe ist z. B. bei der Geschichte der Patriarchenzeit die Lebensart ihrer Bewohner, ihre Neigung zu Auswanderungen, aber auch zu Raubzügen, und weiterhin aus dem Mangel an regelmäßigem Ackerbaue und Handelsverkehre nach außen das häufige Eintreten von Teuerungen abzuleiten. Ist ferner festgestellt, daß Kanaan außer den Nomaden noch eine andere Bevölkerung hatte, die schon auf einer höheren Stufe des gesellschaftlichen Lebens stand, so läßt sich daraus ihre Lebensart, es lassen sich daraus die Stätten ihrer Ansiedelung und die allgemeinen Äußerungen ihres höheren Kulturlebens mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit ableiten u. s. w.

[2] § 19.

[3] Die Erzählung, die man gewöhnlich für das wesentliche des Geschichtsunterrichtes ansieht, würde ohnehin am besten dem Gesinnungsunterrichte überlassen bleiben.

zu ergänzen sind. Aller Fortschritt im Onomatischen, Grammatischen sollte sich bei fremden Sprachen so genau an die Lektüre anschließen, daß man z. B. regelmäßig nicht einmal das Geschlecht eines lateinischen, griechischen Hauptwortes forderte, wenn es nicht aus der Beifügung abzuleiten wäre, und daß bei einem griechischen Verbum, dessen Aorist längst bekannt ist, doch nicht eher das Präsens oder der ursprüngliche Stamm gegeben würde, als bis eine durch die Lektüre gegebene oder vermittelte Spracherscheinung darauf hinwiese.[1] Daß für alle syntaktischen Gesetze, die dem Gedächtnisse einzuprägen sind, immer zuvörderst die einzelnen Fälle, in denen sie auftreten, gesammelt und daß sie aus diesen bis zur systematischen Abrundung hin durch eine ohne alle Abkürzung regelmäßig fortschreitende Abstraktion des Schülers (der dabei bis zur Formulierung herab selbstthätig verfahren muß) abgeleitet werden sollte, das gehörte bekanntlich schon zu RATICHS frommen Wünschen.[2] Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien darf aber schlechthin nichts, was sich durch eigenes Beobachten und Schließen gewinnen läßt, bloß auf guten Glauben hin überliefert werden. Eine Theorie und ihre Fortbewegung, auch das einzelne Experiment darf hier niemals als willkürlicher Gedanke, als ein glücklicher Einfall auftreten. Es müssen überall die Vermittelungen erstrebt werden, durch welche es dem kindlichen Geiste möglich wird, selbst auf den Gedanken zu kommen, den der menschliche Geist auf weiten Umwegen oder durch einen glücklichen Einfall gefunden hat, und ihn als einen solchen zu erkennen, dessen Gegenteil unmöglich ist. Die Nötigung, daß ein Gedanke (Hypothese), der zur Aufstellung der Theorie Veranlassung giebt, in Angemessenheit zu den Erscheinungen und anderen bekannten Wahrheiten gefaßt und umgeändert werde, muß deshalb mit der metaphysischen Umsicht des Denkens, die der neueren Naturforschung unbewußt eigen ist, aber von den allerersten Stadien an, die diese gern überspringt, herausgearbeitet werden, z. B. in Bezug auf den Schein, daß der Himmel auf der Erde ruht, in Bezug auf die Gestalt der Erde und die Planetenbewegung oder deren Ursachen. Hier bloß die Resultate mitzuteilen und einzuprägen, oder fertige Apparate und Abbildungen verstehen zu lernen, um darauf die

---

[1] Nur so ist ein rascheres Fortschreiten der Lektüre möglich ohne Überladung mit lexikalischem und grammatischem Stoffe.

[2] MAGER, die modernen Humanitätsstudien, III, S. 126. In ähnlicher Weise bei Rhetorik und Poetik kein Hinstellen der Theorie mit nachfolgender Exemplifikation (HIECKE, der deutsche Unterricht, S. 84).

Erscheinungen zurückzuführen, ist in pädagogischer Hinsicht wertlos, weil dadurch die Überlegung und Untersuchung übersprungen oder doch viel zu rasch zu Ende geführt wird. Der Zögling muß vielmehr den Sinnenschein oder die Einbildungen, auf die man bei den ersten Versuchen der Naturerklärung kommt, als trügerisch erkennen, er muß die Widersprüche, in die man sich dadurch verwickelt, durchdenken, und sich durch diese Einsicht von Stufe zu Stufe zum Aufbaue einer Gedankenwelt antreiben lassen, die der Erscheinungswelt zum Behufe des Eindringens in ihr inneres Wesen gegenübergestellt wird. Apparate, Abbildungen müssen dieser Fortbewegung des Denkens von Schritt zu Schritt nachfolgen, und deshalb ganz allmählich entstehen. Auch an die Stelle bloßer Naturbeschreibung muß, ähnlich wie bei Geographie und Geschichte, soviel als möglich Deduktion von bekannten oder gegebenen Punkten aus treten.[1]

Wenn wir sonach fordern, daß der Unterricht vor allen Dingen das Interesse des Zöglinges anrege, so könnte man leicht an eine bekannte pädagogische Vorschrift denken, die sehr oft für den Unterricht aufgestellt wird, an die Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er lehrt, zu interessieren, statt sie dadurch zu langweilen, und man könnte glauben, unsere Forderung falle mit jener Vorschrift zusammen. So ist es aber nicht. Denn jene Vorschrift wird in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel, damit gelernt werde. Man stellt sich also das Verhältnis so vor. Es ist etwas zu lernen, und damit der Zögling besser lerne, soll der Gegenstand, der aufzufassen ist, interessant gemacht werden.[2]

[1] Die Natur der Steppe z. B., um von der an die Geschichte der Patriarchenzeit sich anschließenden Naturkunde zu reden, läßt pflanzenfressende Tiere erwarten, die Pflanzennahrung setzt eine bestimmte Art des Gebisses voraus, das Nomadenleben fordert noch andere Pflanzenfresser als die bei uns gewöhnlichen, und das Kamel ist nach seiner Ähnlichkeit und in seinem Gegensatze zum Schafe und mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Transportes durch Steppe und Wüste zu erklären.

[2] Man verschmäht es wohl nicht einmal, im Widerspruche mit dem ernsten Zwecke des Unterrichtes (§ 5, S. 137) unter den künstlichen Mitteln der Unterhaltung und Belustigung, wodurch man sich in der Schule den Kindern angenehm zu machen sucht, selbst willkürlich angebrachte Späße als äußeres Reizmittel zu gebrauchen, ja vielleicht sogar die unedle Berührung schlüpfriger, anstößiger Gegenstände. Dergleichen vergängliche Reize widerstreiten auch dem aufs bleibende gerichteten Geiste des Unterrichtes, den wir in diesem § nachweisen werden, ebenso gewiß, wie ihm bei dem synthetischen Unterrichte der Physik und Chemie Experimente widerstreiten, die bloß Schaustücke für flüchtige

Darauf wird auch schon in Specialschulen[1] Bedacht genommen. Darauf ist indes unsere Absicht jetzt nicht gerichtet. Wenn wir hier das Interesse als den unmittelbaren Zweck des Unterrichtes hinstellen, so meinen wir nicht, es solle bloß ein Mittel für das Lernen sein. Das Verhältnis zwischen Lernen und Interesse muß vielmehr geradezu umgekehrt werden. Das Lernen soll das Mittel und das Interesse der Zweck sein. Das Lernen soll beim pädagogischen Unterrichte und in der Erziehungsschule dazu dienen, daß das Interesse daraus entstehe. Ja das Lernen soll vorübergehen wie der erziehende Jugendunterricht überhaupt. Aber das dadurch erweckte und genährte Interesse soll ein geistiges Kapital fürs Leben sein. Es soll den Zögling, indem es gleichsam mit ihm fortwächst, zu höheren Bildungsstufen, es soll ihn in die Wirklichkeit des Lebens überallhin begleiten, es soll während seines ganzen Lebens beharren, und wenigstens in seinen Muse- und Erholungsstunden ihn beschäftigen, selbst wenn nicht alle Kenntnisse und Fertigkeiten so, wie sie ihm die Schule angeeignet hat, sich bei ihm erhalten möchten. Es würde in der That kein Gedächtnis der Welt im standesein, den gesamten Lehrstoff auch nur eines Unterrichtsfaches aus der Schule in das spätere Lebensalter treu und unversehrt hinüberzutragen, und auf Überlieferung des Gedächtnisses darf man sich folglich für die spätere Zukunft am allerwenigsten verlassen, so willkommen sie auch da sein mögen, wo sie sich finden. Wohl aber muß alles beim Unterrichte so erfaßt und durchdrungen werden, daß es sich späterhin jederzeit und selbst nach langen Zwischenzeiten wiedererzeugen und wiedergewinnen läßt, wenn auch nur unter Zuziehung von Hilfsmitteln, deren Gebrauch man gelernt hat. Wer z. B. seine griechische Grammatik und Onomatik historisch sich angeeignet hat, kann sie sich jederzeit von neuem konstruieren, wenn ihm nur die Klassiker zu Gebote stehen. Wenn ferner auch unsere Zöglinge späterhin kein lateinisches oder griechisches Scriptum, keinen lateinischen Aufsatz mehr zu schreiben, wenn sie wenigstens nicht mehr onomatisch richtig zu schreiben vermögen, so sollen sie doch an den Klassikern ein bleibendes Besitztum, einen unverlierbaren Schatz haben. In solchem Sinne

Unterhaltung sind. Am allerwenigsten hütet man sich, um nur neue Reize wirken lassen zu können, vor jener Verfrühung, welche den erschlaffenden Geist dadurch aufstachelt, daß Gegenstände einer höheren Bildungsstufe, für die ein reifes Verständnis noch nicht vorhanden ist, im voraus zum Kosten und Naschen dargeboten werden. Andere schädliche Reizmittel s. § 9, S. 267.

[1] Im Sinne von § 2.

suchen wir dem Zöglinge durch den Unterricht κτήματα εἰς ἀεὶ μᾶλλον ἢ ἀγωνίσματα εἰς παραχρῆμα[1] zu erwerben, wie sie der große griechische Geschichtschreiber durch sein Geschichtswerk schaffen wollte. In solchem Sinne sagte der Naturforscher HALLER von sich, daß er wenigstens Einen Alten als seinen Freund, Lehrer und Begleiter mit sich durchs Leben führe, den HORATIUS, und von England wird gerühmt, daß die in ihrer Jugend mit den klassischen Schriftstellern bekannt gewordenen Männer diese häufiger, als es bei uns geschieht, ihr Leben lang nicht wieder von sich legen, wie ja auch ALEXANDER DER GROSSE es mit dem HOMER that. In der That sollte der Schüler gerade zur klassischen Litteratur, statt sie für eine geschmacklose Sammlung von Flexionsformen und syntaktischen Verbindungen zu halten, ein warmes, dauerndes Verhältnis gewinnen. Denn gerade sie ist wegen der in ihr vorhandenen idealen Bestandteile, welche ein unvergängliches Dasein haben, gerade sie ist wegen der Fülle bedeutender und erhebender Anschauungen, die sie darbietet, vorzugsweise geeignet, eine Quelle der Erheiterung für das ganze Leben zu sein und ein Hilfsmittel zur Erhebung, auch wenn der Druck der Geschäfte und der Ernst des Lebens unsere Stimmung getrübt haben. Deshalb verherrlicht schon VOSS mit Recht

„Das ewig junge homerische Epos,
Welches der Jüngling lieset mit Lust und der Greis mit Andacht.“

Aber auf allen Gebieten des Unterrichtes muß eine freie, durch die Behandlung der Lehrgegenstände angeregte Thätigkeit des Zöglinges erwachen, auf allen Gebieten muß der Zögling durch die dazu gehörigen Gegenstände und Beschäftigungen bleibend gefesselt und muß ihm eine unwandelbare Treue gegen dieselben eingeflößt werden, so daß auch dann, wenn der Schulzwang aufhört, die Lust bleibt, sich noch fernerhin mit ihnen zu beschäftigen. Nirgends darf ein Ergreifen ohne Festhalten, ein Versuchen ohne ausdauernde Hingebung stattfinden. Daher ist es dem Zwecke des Unterrichtes ganz entgegen, wenn keine freie Privatbeschäftigung geweckt wird, wenn es überhaupt zu keiner anderen als einer erzwungenen und abgedrungenen Beschäftigung mit den Schulstudien bei dem Zöglinge kommt, wenn die Schüler namentlich auch mit den klassischen Studien sich nur so weit beschäftigen, als es nicht zu umgehen ist, wenn nur der äußere Anreiz des Abiturientenregulatives und seiner einzelnen Forderungen, das Verlangen nach einem Auf-

[1] THUCYD. I, c. 22.

steigen in die höheren Klassen oder der Gedanke an Anstellung und Unterkommen den Eifer für das Studium und das Eingehen in die Lehrgegenstände veranlaßt, wenn an eine Fortsetzung der Schulstudien und an ein Eingreifen der dazu geeigneten Gelegenheiten nach dem Abgange von der Schule, wenn an eine freiwillige Erweiterung und Ergänzung der Schulkenntnisse nach erlangter äußerer Freiheit wenig gedacht wird, oder wenn der Zögling vielleicht sogar, statt gern an seine Schulzeit zurückzudenken und mit Interesse zu seinen Schulstudien zurückzukehren oder doch das Gefühl der Sehnsucht nach ihnen zu empfinden, nicht ohne unangenehme Erinnerungen, ja mit Widerwillen und Abscheu darauf zurückblickt, oder doch Geringschätzung vor dem empfindet, was er in der Schule gelernt und getrieben hat — eine Empfindung, die sich leicht auch auf die Personen der Lehrer überträgt, so daß sie von ihren entlassenen Schülern wenigstens gemieden werden. Leider ist es zur Schande der Gymnasien selbst bei der großen Mehrzahl der Studierenden nur allzugewiß, daß ihnen, jedenfalls auch infolge der engherzigen und überspannten Richtung der Staatsexamina auf Wissen und Können, der wissenschaftliche Geist, das wahre Interesse für die Wissenschaft, wodurch zugleich dem Andrängen abziehender, entfremdender Einflüsse gewehrt werden würde, und mit der Neigung für Selbstthätigkeit des wissenschaftlichen Strebens auch die Fähigkeit zu freien wissenschaftlichen Arbeiten mangelt. Statt von Hunger und Durst nach höherer Erkenntnis erfüllt und für die Wissenschaft begeistert zu sein, wenn sie auf die Universität kommen, statt einen lebendigen Wissensdrang und die Sehnsucht in sich zu tragen, die Universität möge ihnen so manches Rätsel lösen, dessen Lösung die Schule kaum anzudeuten vermochte, statt dessen sind sie übersättigt und jedes ernsten Studiums überdrüssig. Statt den Eifer und die Kraft zu besitzen, aus Lust am Wissen jede Anstrengung zu ertragen, sind sie bis zur Schlaffheit ermüdet und wollen, zumal während der ersten Zeit, unter abspannenden Vergnügungen von ihren Mühen ausruhen. Deshalb entziehen sie sich am liebsten den Studien, zum mindesten denen, welche freie Selbstthätigkeit voraussetzen, namentlich auch unter dem Vorwande, daß ihnen diese zu niedrig oder zu hoch liegen, oder nicht anziehend genug sind, oder sie geben sich wenigstens teils einem höchst lässigen, teils einem sehr mechanischen Betriebe des Aufnehmens, Einlernens und Wiederholens hin, ohne sich zur Anstrengung des Selbstdenkens und Selbstarbeitens zu erheben. Da aber das der vorherrschende Geisteszustand der Studierenden ist, und überdies gewöhnlich noch

ein auffallender Mangel an Charakterstärke des Willens hinzukommt, so glaubt man es noch immer nicht wagen zu können, sie durch das Aufhören alles Kollegienzwanges und die Einführung allgemeiner Hörfreiheit in Hinsicht des Gebrauches ihrer Zeit und ihrer geistigen Kräfte so selbständig hinzustellen, wie es unter der Voraussetzung, daß das Ziel des Unterrichtes wirklich erreicht worden wäre, geschehen müßte.[1] Freilich sollte der Übergang zu größerer Freiheit, um weniger schroff und plötzlich zu sein, in der obersten Klasse des Gymnasiums zweckmäßiger vermittelt werden. Das Interesse darf auch nicht erst am Ende des Jugendunterrichtes hervortreten, sondern muß schon während des erziehenden Unterrichtes selbst erwachen, und es muß auf jeder Stufe sobald als möglich dahin kommen, daß es im Bewußtsein des Zöglinges lebendig werde. Denn es ist, wie schon oben bemerkt, für jede Stufe und für den ganzen Unterricht Ziel, und kann ohnehin nur stufenweise erreicht werden. Nur wenn es so von Stufe zu Stufe wächst und sich weiter ausbreitet, kann es zuletzt in seiner ganzen Intensität und Ausbreitung bei dem Zöglinge vorhanden sein, indem es sich nach und nach in allen Teilen der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten einwurzelt. Es wird sich wohl auch am Ende zeigen, wenn wir für ein solches Interesse, das Zweck ist, sorgen, daß wir das andere zugleich ganz von selbst auf das allervorzüglichste mit besorgen, die Gegenstände des Unterrichtes interessant zu machen. Eine andere Nebenfolge wird die sein, daß jenes Interesse, wenn es vorhanden ist, auch das Betragen des Lernenden und das ganze äußere Leben einer Schule bestimmt und die Unordnungen, gegen welche sich die Regierung richtet, ohne weiteres und mit Notwendigkeit abschneidet.[2]

[1] Nach Beneke, Unsere Universität und was ihr not thut, S. 56 f. und von Raumer, l. c. IV, S. 229 f. Man sollte vorläufig wenigstens einzelnen in dieser Hinsicht ein Privilegium erteilen, und bei den Fachstudien würde überhaupt das Bedenken gegen volle Freiheit viel geringer sein, da zu ihm schon die Individualität hinzieht (§ 20).

[2] In Bezug auf die Universität sagt Gottfr. Hermann: *profecto plerique omnes, qui litterarum studiis in academiis operam dant, si magistros habent eos, qui iis amorem litterarum non solum instillare, sed eum etiam accendere atque inflammare didicerint, sponte sua ab iis rebus, quae vel alienae ab litteris vel indecorae vel adeo injustae atque injuriosae sint, abstinent, studiisque suis eo, qui ingenuam indolem decet, ardore sese dedunt* (Opusc. V, p. 332). Umgekehrt sind ermüdende, lähmende, tötende Lehrformen (§ 13 und 14), die kein Interesse zu erwecken vermögen und wohin z. B. auch der Mangel an Erzählungstalent bei dem Lehrer gehört, zugleich Hindernisse der Regierung.

Weil aber das Interesse, das durch den Unterricht in seinen beiden Hauptsphären, der Natur und der Welt der beseelten Wesen, angeregt worden ist, nicht mit dem Ende der Erziehungsperiode aufhören, nicht nach der Entlassung aus der Schule spurlos verschwinden, sondern für das ganze Leben dauern soll, weil folglich die durch den Unterricht eingeleiteten und begonnenen Studien zur Nährung von Erkenntnis der Natur und von Teilnahme für die Welt beseelter Wesen nicht zu irgend einer Zeit gänzlich abgebrochen werden dürfen, sondern stets, wenn auch in anderen Weisen und Formen, fortgesetzt und erweitert werden müssen,[1] und weil demnach alles, was den Knaben beschäftigt hat, auch noch für die höhere Bildungsstufe des Jünglinges und Mannes eine Bedeutung und einen Wert haben muß, so daß er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen und sich daran erheitern kann, mit Rücksicht darauf sind schon während des Unterrichtes selbst die Lehrgegenstände so zu wählen und zu behandeln, daß das einmal möglich ist. Schon darum muß das Sittliche und Ästhetische, das, auf scharf bestimmte Begriffe zurückgeführt, einen unveränderlichen und unvergänglichen, einen gleichbleibenden und allgemeingültigen Wert hat, es muß nicht minder das Religiöse, das ein allgemein menschliches ist, eine so hervorragende Stelle bei allem Jugendunterrichte erhalten,[2] es müssen die bleibenden Grundzüge aller

[1] Außerdem ist sogar wegen der im Laufe des Lebens notwendig wachsenden Hemmungssumme ein Rückgang im Wissen und Können unvermeidlich; denn diese verhindert, daß die Vorstellungsmasse ruhig und unverändert im Bewußtsein stehe.

[2] Lucian ist schon wegen seines Verhältnisses zur Sittlichkeit und Religion kein Schriftsteller für das Gymnasium, dagegen müssen Plato und Cicero, namentlich ihre ethischen, durch Reinheit der Gesinnung ausgezeichneten Werke als notwendiges Gegengewicht gegen den eudämonistischen Zug des Altertumes sehr bevorzugt werden. In früherer Zeit, selbst im Reformationszeitalter, nahm man bekanntlich bei der Jugendlektüre sogar an Plautus und Terenz keinen Anstoß, und die Sorglosigkeit dauert wenigstens fort, mit der man über vieles hinwegsieht, was sehr leicht einen schädlichen Reiz ausübt, wenn die Jugend die erforderliche Widerstandskraft noch nicht besitzt und die Kritik das verlockende nicht zu Boden drücken kann. In der Jugendbibliothek von Eckstein wird z. B. das verbotene Liebesverhältnis zwischen der Messenierin und dem spartanischen Rinderhirten erörtert, welches zur Einnahme von Eira im zweiten messenischen Kriege führte (Hertzberg, Messenische Kriege, S. 109 f.), und in Lübkers Reallexikon für Schüler finden sich Mitteilungen über die griechischen ἑταῖραι. Das Urteil der meisten ist hier so abgestumpft, daß es gewöhnlich als Rigorismus gilt, wenn dergleichen gerügt wird.

menschlichen Erfahrung, die Grundformen alles menschlichen Empfindens, die Grundgestalten aller menschlichen Gesellschaft so sehr hervorgehoben werden. Überhaupt alles allgemein Menschliche muß bei dem pädagogischen Unterrichte stark hervortreten, namentlich vor allem bloß Individuellem und Nationalem, so notwendig dieses im übrigen für die analytische Vorbereitung ist. Das Französische ist wegen des verführerischen Reizes, mit dem darin eine allgemeine eudämonistische, das Ideale teils verleugnende, teils verunreinigende Lebensauffassung wirkt, und wegen seiner Verfälschung des Altertumes, sowie wegen des Mangels an wahrhaft klassischen Autoren vom pädagogischen Unterrichte gänzlich auszuschließen. Sein sprachliches Material ist nur in die schon hinreichend befestigten und durchgebildeten Teile des kindlichen Gedankenkreises aufzunehmen. Es darf ferner nicht auswendig gelernt werden, was der Auffassung und des Behaltens nicht wert ist, oder dessen Wert nicht dauert, es darf nichts betrachtet, gezeichnet, gesungen, gelesen, abgeschrieben werden, was nicht verdient, in dauernden Besitz überzugehen und bleibend festgehalten zu werden,[1] oder wobei der Erwachsene nicht einmal in der Erinnerung noch mit Interesse verweilen kann,[2] es darf zum mindesten nichts vorgenommen werden, was in einem reiferen Alter vielleicht abgeschmackt und kindisch erscheint. Schon die Gespräche mit den kleinen Kindern über den heiligen Christ sind so zu halten, daß diese später den Inhalt, ohne ihn gänzlich fallen lassen zu müssen, als eine Einkleidung für die tieferen Wahrheiten der göttlichen Liebe und des aus ihr auf uns herabströmenden Segens einerseits, und des Verhältnisses, in dem gute, fromme Menschen zu Gott und seinem Sohne stehen, andererseits erkennen. Wer die Weihnachtsgaben ohne weiteres als von Eltern, Freunden etc. herrührend darstellt, läßt gerade die Hauptvorstellung aus, daß sie stets von Gott verliehen und ein Beweis seines Wohlwollens, seiner Gnade sind. Die poetische Form aber,[3] daß Eltern und Freunde, ja die Kinder selbst im Auftrage des Christuskindes handeln, wenn sie für die Weihnachtsbescherung thätig sind, daß die Erwachsenen sich mit Christus darüber beraten und seinem

[1] Namentlich nicht Sätze ohne bedeutungsvollen Inhalt, wo bloß das Grammatische oder Onomatische einzuprägen ist.

[2] Daher das Wort von Goethe: Für die Jugend ist das beste (innerhalb der Sphäre ihres Verständnisses) gerade gut genug, und das entsprechende von Quintilian (II, 6): *ego optimos quidem et statim et semper.*

[3] Über solche Poesie des Hauses s. Zeitschrift für exakte Philosophie, IV, S. 10 und Allg. Päd. S. 162.

Willen dabei folgen, daß die Kinder dahin streben müssen, in die Beratung hineingezogen zu werden, diese Form bildet für das Kind nur den Übergang zu der begrifflichen Auffassung des Verhältnisses, in welches wir alle zu Christus treten sollen. In ähnlicher Weise ist auch die volkstümliche Vorstellung zu behandeln, daß neugeborene Kinder durch den Storch gebracht werden, nämlich als ein Beispiel dafür, wie die göttliche Gnade mitteilen kann. Gott schenkt ja wirklich die Kinder den Eltern, und er kann alles als Boten, als Engel benutzen. Für den religiösen Gedanken aber, um den es sich bei der Geburt der Kinder handelt, ist der wirkliche Vorgang, durch den sich die göttliche Gnade vermittelt, ebenso unwesentlich, wie es für den biblischen Schöpfungsbericht, der besser als unsere herrschende Philosophie Gott als den ewig selbstbewußten Schöpfer der Welt kennt, unwesentlich ist, ob er im übrigen mit der geologischen Forschung zusammenstimmt oder nicht. Es muß alsdann bei allem Unterrichte innerhalb seines pädagogisch richtig abgegrenzten Gebietes ein Streben nach Gründlichkeit und Tüchtigkeit,[1] nach Festigkeit und Sicherheit, nach Rechtwissen und Rechtmachen, nach Gewandtheit und vollem, eindringendem Verständnisse, ein Hinwirken auf scharfe, klare, bestimmt und genau in sich abgegrenzte Begriffe,[2] also auf Vollendung des Denkens, ein Hinarbeiten auf schöne, wohlgefällige, gute, relativ vollkommene Leistungen des Zöglinges (das Memorieren, die Übersetzung, das Schreiben und das Halten der Schreibbücher, das Anlegen von Pflanzensammlungen nicht ausgenommen) herrschen, und gerade damit dieses Streben besseren Erfolg habe, müssen teils die Forderungen, die auf jeder Stufe an den Zögling gemacht werden, seiner Leistungsfähigkeit immer genau entsprechen, teils

---

[1] Namentlich auch durch Herstellung vielseitiger Beziehungen für jede Vorstellung mittels einer Bearbeitung desselben Gegenstandes von den verschiedensten Seiten her. Leere Worte, bloße Phrasen und Formeln, wodurch man in das Wesen der Sache nicht eindringt, dürfen vollends nicht gelehrt werden.

[2] In Bezug auf logische Genauigkeit beim Aussprechen grammatischer Regeln s. Hiecke, der deutsche Unterricht S. 52. Bei der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche ist z. B. das oberste Gesetz des Satzbaues zu beachten, daß die deutsche Sprache sehr oft da trennt und koordiniert, wo die lateinische verbindet und subordiniert (Schmalfeld, l. c. S. 173 s. f. und S. 202). Während solche Sprachgesetze zu beobachten sind, muß doch bekanntlich im übrigen bei aller Übersetzung in die Muttersprache die engste Anschließung an die fremde Sprache, soweit sie sich ohne Aufhebung des Verständnisses erreichen läßt, angestrebt und alles Modernisieren, wodurch der Reiz des fremdartigen ohne Grund abgestreift wird, vermieden werden.

muß dem Zöglinge soweit als möglich jede wünschenswerte Unterstützung und Handreichung von seiten der Erzieher zu Gebote stehen. Um so gewisser muß dann der Zögling angehalten werden, ein jedes, selbst das kleinste, soweit es seinem jedesmaligen Standpunkte entspricht, richtig und ganz und nicht oberflächlich zu thun.[1] Man darf sich bei ihm niemals mit halbem zufriedengeben. Daher muß nicht bloß von seiten des Lehrers jeder Unterricht ernstlich angefaßt werden, und es dürfen folglich z. B. für die Mathematik nicht bloß einige mühselig eingelernte Rechnungsformeln und Lehrsätze Ziel sein. Auch der Schüler muß stets bereit sein, wo es nötig ist, bei seinem Thun seine höchste Kraft einzusetzen und alle Kraftanstrengung, deren er fähig ist, aufzubieten. Nur dann ist die Hoffnung zu hegen, daß das Interesse für das Gelernte Dauer gewinne. Dazu kommt, der ganze Unterricht muß sich fortwährend, soweit es die sonstigen pädagogischen Rücksichten gestatten, auf der Höhe der Wissenschaft halten, die eine größere Garantie der Beständigkeit in sich trägt, als alles von ihr Abweichende. Das Mohssche und das Linnésche System[2] müssen deshalb bei dem naturgeschichtlichen Unterrichte ebenso gewiß aufgegeben werden, wie in der Wissenschaft die anatomisch-morphologische und physikalisch-chemische Richtung die Oberhand gewonnen hat. Aus jeder Wissenschaft hat der schulmäßige Unterricht zwar immer nur einzelne Teile hervorzuheben; aber diese Teile selbst müssen wissenschaftlich behandelt werden.[3] Populär darf man gar nichts lehren. In der Katechismus-, Bibel- und Klassikererklärung dürfen Fehler, gegen welche die neuere Philosophie unausgesetzt ankämpft, ebensowenig vorkommen, als Fehler, die aus dem Mangel an specifisch-philologischem Wissen und Taktgefühle hervorgehen, oder Verstösse gegen das mathematisch-naturwissenschaftliche Wissen, die Geschichte muß Verstöße gegen Ethik und Psychologie, gegen die ethische und psychologische Gesellschaftswissenschaft ebenso vermeiden, wie Verstösse gegen die geschichtliche Überlieferung oder eine echte Kritik derselben. Die Reflexionen, welche bei Gelegenheit der freien deutschen Arbeiten in den Oberklassen der höheren Schulen angestellt werden, müssen nicht bloß auf gründ-

[1] Nur durch ein fortgesetztes Anhalten von dieser Art entsteht nach Grundsätzen der Zucht ein Wollen bei dem Zöglinge, so daß er das Lernen und Arbeiten lernt.

[2] Bei diesem von der Pflanzenbestimmung abgesehen.

[3] Rationelle (S. 304) und wissenschaftliche Behandlung der Gegenstände sind gleichfalls Bedingungen dafür, daß der Zögling das Lernen und Arbeiten lernt.

licher Geschichts- und Litteraturkenntnis beruhen, sondern auch in strengster Übereinstimmung mit den religiösen, ethischen, psychologischen, gesellschaftlichen Lehren der Philosophie sich halten, denen alle Schulwissenschaften zustreben sollen. Der Lehrer der Naturkunde muß bei der Auffassung der wirklichen Erscheinungen die Vorsicht, welche die metaphysische Naturbetrachtung gebietet, nicht minder beweisen, als Achtung vor den sicheren Resultaten der neueren Naturforschung. Die Treue gegen geschichtliche Wahrheit gestattet zwar, daß in die geschichtliche Schulerzählung alles zum Verständnisse Notwendige eingeschaltet werde. Aber bei solcher freier Einschaltung dürfen immer nur die sicheren allgemeinen Voraussetzungen der geschichtlichen Fakta gegeben werden, nicht etwa individuelle Züge, womit die Phantasie diese auszuschmücken geneigt ist. In dieser Beziehung ist bekanntlich bei der biblischen Geschichte und bei Erzählungen aus der alten Welt häufig gefehlt worden, und wiewohl die Gewohnheit der griechischen und römischen Geschichtschreiber, über die allgemeine Lage und Stimmung, über die Charaktere von Personen und Völkern durch Reden und Wechselreden der Helden zu orientieren, bei der Erzählung nachzuahmen ist, so dürfen doch nicht solche Situationen fingiert und die angenommene Form darf nicht so streng festgehalten werden, daß der Zögling die Meinung hegen müßte, es seien faktische Verhältnisse gewesen. Im Griechischen wie im Lateinischen muß ferner nach reiner Aussprache gestrebt werden, die dort dem Accente und der Quantität gleichmäßig Rechnung trägt. Dort muß auch die Aussprache nach der lebendigen Volkssprache des Neugriechischen und mit Rücksicht auf nachweisbare Differenzen der alten Zeit umgestaltet, hier muß eine nach genauer historischer Sprachkenntnis und richtiger Überlieferung verbesserte Orthographie in die Schulen und Schulbücher zurückgeführt werden. An der neueren deutschen Orthographie, bloß um beim Schreiben Zeit zu gewinnen, abändern zu wollen, ist als völlig unwissenschaftlich abzuweisen. Die geographischen und naturwissenschaftlichen Irrtümer, die in Verbindung mit falschen Reflexionen über das Leben und mit versteckten Angriffen gegen Lehren des positiven Christentumes in Campes pädagogischer Bearbeitung von Robinson Crusoe vorkommen, lassen es auch als wünschenswert erscheinen, daß an ihre Stelle eine verbesserte neue Bearbeitung tritt. Es müssen überhaupt alle Lehrmittel zu der erreichten Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis in einem angemessenen Verhältnisse stehen. Erhebliche Irrtümer, die in einem Schulbuche vorkommen, machen dasselbe folglich immer

unbrauchbar. Falsches und Unrichtiges, Verjährtes, was längst durch das Licht des Tages beschienen ist, oder auch nur Zweifelhaftes, in einem Schwanken der Annahmen Begriffenes, auf unsicheren Behauptungen und Mutmaßungen, auf gewagten, unerweislichen und willkürlichen, wenn auch noch so geistreichen, eigentümlichen, überraschenden, anziehenden Voraussetzungen, Folgerungen, Auslegungen, Kombinationen, vollends auf unbestimmten, unklaren und verworrenen Ansichten und Meinungen Ruhendes, überhaupt alles, was nicht einen festen, beharrlichen Stand hat, alles, was noch nicht ausgemacht ist oder sich nicht ausmachen läßt, muß durchaus ferngehalten, Gediegenem, Erprobtem, Mustergültigem, bleibend und anerkannt Wertvollem, Bedeutsamem, namentlich Bedeutsamem in bedeutsamer Verbindung muß überall der Vorzug gegeben, hypothetisch Vorausgesetztes darf am wenigsten in kategorischer Form hingestellt, bloßen Meinungen darf nirgends Raum verstattet werden. Mit Recht sagt PETER[1] in Bezug auf die Geschichte: unsere Schüler sollen nicht durch die lebhafte, erregte Darstellung, durch die Neuheit der Urteile und durch die glänzende Gelehrsamkeit fortgerissen werden, sie sollen sich nicht mit Ansichten erfüllen, die teils unhaltbar, teils für sie geradezu verderblich sind und zu deren Prüfung es ihnen an allem Erforderlichen fehlt, sie sollen sich dadurch nicht abwenden lassen von dem, was immer die wichtigste Aufgabe bleiben muß, von der sicheren Aneignung des historischen Materiales und von der eigenen Arbeit des Forschens und Denkens. Gerade deshalb sucht PETER durch seine „Studien zur römischen Geschichte“ den nachteiligen Einfluß des MOMMSENschen Geschichtswerkes von den Gymnasien abzuwehren. Trotz allem Bestehen auf wissenschaftliche Behandlung der Unterrichtsgegenstände darf man aber nicht fordern, daß die psychischen Begriffe, von denen der pädagogische Unterricht ausgehen muß, und die das dem Zöglinge wirklich Bekannte in sich begreifen, sofort mit den logischen Begriffen der Wissenschaft vertauscht würden, denen nur in streng rationeller Weise zuzustreben ist,[2] und auch der Fortschritt des wissenschaftlichen Systemes läßt sich nicht ohne

[1] Studien zur römischen Geschichte, p. III.

[2] In der ersten und zweiten griechischen Deklination gelten z. B. zunächst die Ausgänge als Endungen, beim Beginne der Geographie vertreten Kreise, Halbkreise, Ellipsen und ähnliche Figuren (am besten Vierecke) die wirkliche Konfiguration der Länder, im Französischen muß da, wo das Lateinische nicht genügend bekannt ist, gar vieles verschwiegen oder nur dem Anscheine nach bestimmt werden.

20*

weiteres beim pädagogischen Unterrichte nachahmen, weil die systematische Anordnung nicht mit dem Wege zusammenfällt, auf dem sich die wissenschaftlichen Resultate nach psychologischen Gründen finden lassen. Wer hier den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit gegen den pädagogischen Unterricht erhebt, ignoriert die psychologischen Bedingungen, von denen der Ursprung logischer Begriffe und Systeme abhängt. Es ist wohl am erwünschtesten, wenn die pädagogischen und wissenschaftlichen Wege zusammentreffen. Aber das Zusammentreffen muß ein ungesuchtes sein, und darf nicht allgemein als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Es fordert z. B. die Wissenschaft, daß das Studium der griechischen Sprache, in der verschiedene Dialekte neben einander getreten sind und die verschiedene Phasen durchlaufen hat, mit HOMER begonnen wird; denn nur von ihm aus läßt sich ihr historischer Gang verfolgen, der allein eine gründliche Einsicht in die Sprachgesetze der Onomatik und Formenlehre wie der Syntax und Stilistik verschafft. Ebenso fordert die Wissenschaft, daß die Kenntnis der Mythologie, der Geschichte, der Poesie, ja selbst der alten Geographie Griechenlands von HOMER hergeleitet werde; denn auch hier müssen die Überlieferungen historisch verfolgt werden, um gründliche Resultate zu ergeben. Ein wissenschaftliches Verständnis Griechenlands und des griechischen Geistes, von dem auch, abgesehen von der Religion, der Hauptstamm der europäischen Kultur ausgegangen ist, ist überhaupt, soweit es sich aus der Litteratur gewinnen läßt, nur von HOMER aus möglich. Diese wissenschaftlichen Gesichtspunkte würden jedoch für sich allein nicht beweisen, daß HOMER auch zum Anfangspunkte für den pädagogischen Unterricht in der griechischen Sprache gemacht werden müsse. Hier ist vielmehr entscheidend, daß für den Gedankenkreis eines der gelehrten Bildung bestimmten Knaben im neunten und zehnten Jahre kein litterarisches Erzeugnis der alten Welt so angemessen ist, als die Erzählung der Odyssee, daß durch diese am gewissesten das Interesse für das alte Griechenland sich fixieren läßt, daß die homerische Sprache der beste mnemotechnische Stützpunkt für das Griechische ist, daß, abgesehen von dem religiösen Inhalte, das homerische Leben auf einer höheren Stufe der Reife steht, als das jüdische Patriarchenleben, welches sich aufs engste an die vorhistorischen, durch Robinson veranschaulichten Zustände anschließt,[1] daß aber der niedriger stehende religiöse Inhalt HOMERS durch seinen Gegensatz zur reineren

[1] S. meinen Lehrplan fürs zweite Schuljahr der „Übungsschule für Studierende“ in den Berliner Blättern, 1863.

Religionslehre der Patriarchen und des Knaben selbst vorteilhaft wirkt, und daß der Konflikt der orientalischen und griechischen Welt bei Herodot durch das Nebeneinanderstellen der beiden Welten vorbereitet sein muß. Wäre der sprachlich wissenschaftliche Gesichtspunkt allein entscheidend, so müßte auch das Lateinische mit Plautus begonnen werden im Widerspruche mit § 11, S. 302 und das Deutsche mit dem Altdeutschen im Widerspruche mit § 4, S. 72 und § 20. Namentlich kann der Erziehungsunterricht, da er vollkommen Gesichertes darzubieten hat, der Wissenschaft nicht auf den unsicheren Bahnen folgen, die sie oft einschlägt, und mit denen nur der Lehrer sich bekannt machen muß. Daher ist besonders die genetische Entwickelung dunkeler historischer Erscheinungen aus zerstreuten und widersprechenden Überlieferungen zu vermeiden und selbst der gelehrte Jugendunterricht darf sich nicht auf Geogonien und Kosmogonien, nicht in eine Konstruktion der Urgeschichte der Völker und der Anfänge ihrer Kultur nach den Resultaten einer kritischen Behandlung von Sagen, Mythen und Überlieferungen, nicht in eine Zurückführung derselben auf physikalische, lokale, historische, psychologische, ethische Voraussetzungen, nicht in eine Zusammenfassung der indogermanischen Sprachen unter eine gemeinsame Ursprache und in die Gesetze von deren Zerspaltung vertiefen. Der Unterricht hat vorzugsweise auf die hinreichend aufgehellten Perioden der Geschichte und Sprachentwickelung einzugehen. Sagen hat er vor allem von ihrer poetischen Seite und nach dem allgemeinen Bildungsgehalte, den sie in sich tragen, aufzufassen. Außerdem sind sie in der Weise zur Charakterisierung der Zeit zu benutzen, wie sie in Hertzbergs messenischen Kriegen, welche in die der Lektüre der Perserkriege zur Seite gehende geschichtliche Betrachtung einzuweben sind,[1] dazu dienen, um im Vergleiche zum Homerischen Zeitalter die trotz der Nachwirkung einer älteren, ja der ältesten Zeit doch wesentlich veränderten Völkerverhältnisse des Peloponnesus samt ihren näheren und entfernteren Folgen, wie einzelnen Formen der Lykurgischen Gesetzgebung, einzelnen Beispielen von Kolonisation, und manche eigentümliche Kulturerscheinung, wie das Auftreten des Dichters Tyrtäos, zu lebendiger Darstellung zu bringen.[2] Ohnehin scheint es, als ob die Konstruktion der Urgeschichte der Völker und ihrer Mythologien

[1] Nach § 19 da, wo es Aristogoras den Spartanern verdenkt, daß sie mit Arkadiern, Argivern und Messeniern Krieg führen.

[2] Die Geschichte der messenischen Kriege kann man in der That als eine Brücke ansehen, welche aus der achäischen Heldenzeit zu dem klassischen

ebenso wie die Untersuchungen über Zusammensetzung und Ursprung der biblischen Bücher aus Mangel an Thatsachen über gewisse negative Resultate und einzelne positive Feststellungen sich nicht weit erheben können. Wo man einen allgemeinen Zusammenhang herzustellen sucht, verliert man sich stets in phantastische Spekulationen, ähnlich denen der SCHELLINGschen Naturphilosophie. Man häuft Möglichkeiten auf Möglichkeiten, ohne sich an zwingende Gründe zu binden. Ebendeshalb kann man aber auch selbst die Einstimmung der Mitforschenden nicht gewinnen, die solche Gründe vermissen und einer anderen Möglichkeit und Kombination, freilich wiederum aus subjektiven Gründen, den Vorzug geben. Und über dem allem versäumt man es gewöhnlich, den allgemeinen Bildungsgehalt, der in dem quellenmäßigen Materiale niedergelegt ist, z. B. die allgemeinen gesellschaftlichen Naturgesetze, zu gewinnen und zu verwerten. Am allerwenigsten darf sich der Unterricht auf den die Bedeutung des Christentumes ohnehin abschwächenden und verkennenden Versuch einlassen, dessen Ursprung aus rein natürlich-historischen Gründen und Thatsachen zusammenzusetzen, oder den Kern der christlichen Dogmen als Resultat eines im Laufe von Jahrhunderten sich vollziehenden Entwickelungsprozesses anzusehen, statt sich gänzlich an seine vollkommenen klaren sittlich-religiösen Momente zu halten. Er darf nicht einmal auf die Fakta der Offenbarung ein größeres Gewicht legen, als auf ihren Inhalt, auf die als historisch überlieferten Thatsachen der religiösen Geschichte kein größeres als auf ihre Heilswirkungen. Vielmehr entspricht gerade die Aneignung jenes Inhaltes und dieser Wirkungen dem Erziehungszwecke am unmittelbarsten und unzweideutigsten. Der Unterricht darf daher weder die Frage nach dem Ursprunge und der Echtheit der in den biblischen Kanon aufgenommenen Schriften, noch ihr Verhältnis zu Zeitansichten und Zeitinteressen, zu den Gegensätzen streitender Meinungen und Parteien oder zu konziliatorischen Tendenzen in sein Bereich ziehen. Unsere Religion bleibt nach ihrem unvergleichlichen und ewig wahren Inhalte, was sie ist, wie es sich auch mit unserer geschichtlichen Kenntnis derselben und mit den Schriften, denen wir diese Kenntnis verdanken, verhalten mag. Es kommt in der That für uns gar nichts auf die unsichere Feststellung darüber an, wer etwas geschrieben hat und in welcher speciellen Absicht er es that, sondern darauf, was geschrieben steht. Ja es mag immerhin sich mehr oder weniger

Zeitalter der Hellenen hinüberleitet (HERTZBERG, die Geschichte der messenischen Kriege, p. V).

wahrscheinlich machen lassen, daß gewisse ideale Gesichtspunkte und religiöse Ideen, vielleicht sogar mit einem typischen Gepräge, Anlaß zur Bildung von Sagen in der Form von Mythen gegeben, und daß allgemein historische Bedingungen bei der Geschichte der Offenbarung mitgewirkt haben. Das kann bei der Frage nach der Bedeutung des Christentumes gar nicht ins Gewicht fallen, wenn der unzweifelhafte Wert jener Ideen und Gesichtspunkte entschieden und objektiv dargethan ist. Hierein wird freilich nur derjenige einstimmen, der sich überzeugt hält, daß ethische Wertschätzung völlig unabhängig ist von theoretisch-geschichtlicher Betrachtung und Untersuchung — ein Satz, den die idealistische Philosophie und die von ihr abhängigen Wissenschaften nicht zugestehen können, für den aber schon die Jugend auf den Übergangsstufen zur kirchlichen Gemeinschaft vorbereitet werden muß. Darauf läßt sich erst der Satz gründen, daß Ideen wie die christlichen ohne höhere Mitwirkung gar nicht hervorgetreten sein können. Erst auch nur dann, wenn die HOMERische Frage allgemein auf solche bestimmte objektive Gründe gestützt wird, wie von KIRCHHOFF die Untersuchung über das erste urd zweite Buch der Odyssee, dürfen die von der Kritik aus HOMER wirklich herausgelösten Volksgesänge dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Die Trilogien- und Tetralogienfrage bei den Tragikern, die Frage nach der historischen Aufeinanderfolge der PLATOnischen Dialoge oder der Tragödien des SOPHOKLES darf gar nicht berührt werden. Noch weniger darf die Frage nach dem Ursprunge der abendländischen Civilisation oder ihrem Zusammenhange mit der morgenländischen in den Kreis des Jugendunterrichtes hereingezogen werden, und alles, was namentlich in der griechischen Geschichte damit in Verbindung gebracht wird, ist unabhängig davon zu betrachten. Das Gymnasium hat sich nur mit den vollkommen deutlich ausgesprochenen und scharf ausgeprägten Ideen des Altertumes zu beschäftigen, und an ihren Inhalt sich zu halten, ohne auf ihre Verknüpfung im ganzen der Weltgeschichte zurückzugehen, so wahrscheinlich sich auch die eine oder andere Hypothese machen lassen mag. Wo auch nur das Verständnis eines Schriftstellers mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, da ist immer eine Grenze für den Erziehungsunterricht, denn da wird viel Zweifelhaftes vorkommen, was der Erziehungsunterricht verschmäht. Daher sind THUCYDIDES, ÄSCHYLUS und PINDAR keine Schriftsteller für die Schule.[1] Die Beschäftigung mit solchen Schrift-

[1] In betreff des THUCYDIDES vgl. jedoch Erläuterungen zum Jahrb. f. wiss. Päd. 1879, S. 31.

stellern führt gerade in Verbindung mit dem Mangel einer Übersicht über größere Gebiete zu dem Buchstabieren in der Litteratur, das keine dauernde Neigung dafür begründen kann. Wie auf dem Gebiete der Natur den untrüglichen, zuverlässigen Erfahrungen der Erscheinungswelt und den daraus zu ziehenden Schlüssen, so ist auf dem der Geschichte und Litteratur dem aus grauer Vorzeit überlieferten, altbewährten und abgeklärten Erbgute, den mit unvergänglichem Leben erfüllten Werken in klassischen Darstellungen immer die erste Stelle bei dem Erziehungsunterrichte einzuräumen,[1] wie es in Griechenland und Rom und vor dem Eindringen falscher Erziehungsgrundsätze auch bei unserem Volke immer geschah. In der Sphäre der Dichtung muß das Lyrische, das mit wechselnden Stimmungen der Personen, der Zeiten, der Gemütszustände zusammenhängt, zurücktreten hinter dem Didaktischen und vorzüglich hinter dem Epischen. Durch Lyrisches (resp. Prophetisches) muß Geschichte und Lektüre erläutert und belebt werden, wie durch Einschiebung von Didaktischem zur systematischen Feststellung von Grundsätzen für die Charakterbildung überzuleiten ist. Aber das Epische hat für ein Volk eine gewisse typische Bedeutung und zu ihm kehrt es immer wieder zurück, wie z. B. in neuerer Zeit die poetische Litteratur unserer Nation an der deutschen Volkspoesie zu neuem Leben sich erfrischt hat. Schon im Kindergarten muß das Volkstümliche sehr gepflegt werden. Auch beim Gesange müssen die Weisen des deutschen Volksgesanges bevorzugt, beim Chorale aber muß der rhythmische Gesang eingeführt werden. Euripides muß hinter Sophokles zurückstehen und das Bild des Sokrates darf der Gymnasiast nicht etwa in der Darstellung des Xenophon oder nach dem Zuschnitte einer beschränkten politischen Auffassung kennen lernen, sondern nur so, wie es die Meisterhand Platos aufs treffendste gezeichnet hat, mag immerhin die Wissenschaft es versuchen, sein Bild zu vervollständigen mit Hilfe der Mitteilungen Xenophons und anderer, sowie durch die Reflexionen auf die während seines Lebens im Staate herrschenden Richtungen. Ein unklassischer Schriftsteller darf bei der Erziehung, der von jeher ganz allgemein herrschenden Unsitte zum Trotze, gar nicht benutzt werden, folglich auch kein altgriechischer Schriftsteller aus

[1] Schon Luther und Melanchthon wünschten, daß Bibel und Homer stets die Grundbücher unserer religiösen und ästhetischen Jugendbildung bleiben möchten (Wiedasch, Haus- und Schulhomer, p. VIII), und Aesops Fabeln nannte Luther das beste und faßlichste Buch der Weisheit, woraus freilich nicht folgt, daß diese für den lateinischen Unterricht zu benutzen sind (§ 5, S. 137).

der Zeit nach ALEXANDER wie LUCIAN oder PLUTARCH, und noch viel weniger einer der gewöhnlichen Jugendschriftsteller, der zahlreichen Nachfolger von CHRISTIAN FELIX WEISE — deren Erzeugnisse bloß für die Jugend berechnet sind, und schon wegen der hervorstehenden Absicht zu bilden, ihres Zweckes verfehlen müßten, wenn auch die vereinzelten Darstellungen nicht als solche wirkungslos bleiben würden — die den kindlichen Ton nachzuahmen versuchen, was kein geistvoller Mann thun sollte und was niemals gelingen kann, weil es der sich selbst getreuen geistigen Natur des erwachsenen widerstreitet —, die sich durch Tändeleien der Sprache, durch kindische Einfälle und Naivitäten, durch Verweilen im alltäglichen Gedankenkreise zu den Kindern herablassen, statt sie gemäß ihrem fortwährenden Streben über sich selbst hinaus zum Anschauen idealer männlicher Größe zu erheben, und durch den belebenden Reiz des Fremdartigen zu fesseln — die mit Verleugnung der psychologischen Wahrheit bei der Nachahmung der Wirklichkeit bald nur das Schlimmste, bald nur das Beste, hier einen Ausbund der Klugheit, dort der Dummheit und andere Extreme der Art in Bildern zeigen, und sogar solches für die Kinder Unverständliche vermeiden,[1] was die Kinder selbst nicht drücken, aber mit dem Fortschreiten der Einsicht und des Alters ihnen den Reiz eines sich steigernden Interesse gewähren würde.[2] Für eine Privatlektüre, die nicht bloß in Wiederholung des in der Schule Gelesenen und Vorgetragenen besteht, eignen sich vornehmlich die untadelhaften Teile der klassischen Schullektüre (sei es auch nur in geschmackvollen Übersetzungen), die auf der vorangehenden Lehrstufe nicht durchgenommen worden sind und als Episoden sich betrachten lassen, ferner untadelhafte Stücke aus GRIMMS deutschen Sagen, aus SCHWABS Sagen des klassischen Altertumes und den deutschen Volksbüchern und ähnliches, was die Schulstudien fortwährend begleiten muß. Ein unklassischer Schriftsteller ist aber für den pädagogischen Unterricht auch dann ungeeignet, wenn er dem Altertume angehört, wie NEPOS, dessen Sprache nicht von Flecken, dessen Gedankenzusammenhang nicht einmal von Verstößen gegen die Logik frei ist, in dessen Darstellung, obgleich ihr im ganzen bedeutende historische Erscheinungen zu Grunde gelegt sind, doch das Wichtige zum Unwichtigen nicht im richtigen Verhältnisse steht und sehr viele unentschuldbare historische Irrtümer und Ungenauig-

[1] Falls sie nicht in den entgegengesetzten Fehler verfallen.

[2] § 12. Näheres über Jugendlektüre s. STOY, Album des pädagogischen Seminares, S. 31 f.

keiten vorkommen, dessen Auffassung und Beurteilung, wenn sie gleich von einer edlen Gesinnung getragen wird, doch allzu oft einseitig und befangen erscheint.[1] Sobald sich diese sehr auffallenden Fehler dem Schüler aufdrängen, ist offenbar seine Wertschätzung des Nepos trotz aller Vorkehrungen dahin. Namentlich kann davor den Schüler auch die Reflexion nicht schützen, wie großer Anstrengungen es bedürfe, um vollkommenes zu leisten. Die lateinischen Dichter, die ohnehin schon wegen ihrer Abhängigkeit von den griechischen zurückstehen müssen, sollten viel strenger auf ihre Zuverlässigkeit geprüft werden, als es gewöhnlich geschieht. Vollends Schriften und Sätze mit einem ganz geringfügigen und leblosen Inhalte, der die Gedanken der Jugend nicht bereichert, und ihre Gesinnungen nicht läutert, sind ebenso wie unschöne und unsittliche, gehalt- und geschmacklose Bilder gänzlich auszuschließen und jene sind auch nicht zum Einüben grammatischer Formen oder unter irgend welchem sophistischen Vorwande zuzulassen. Die ältere Schule war allerdings in Beziehung auf unklassische Schriftsteller der heidnischen und christlichen Zeit noch viel sorgloser, als es die neuere ist. Glücklicherweise lassen sich aber selbst die bloß in einzelnen Lautverbindungen bestehenden Anfänge der gewöhnlichen Fibeln, nachdem die Lesemaschine und die Schreiblesemethode erfunden worden ist, entbehren, wenn nur das Sätze und Worte zerlegende Kopflautieren genug eingeübt ist, und jene Lautverbindungen, schon ehe zur Lektüre übergegangen werden kann, Worte sind oder Worten angehören, die von der neben dem Schreiblesen hergehenden Besprechung und Erzählung des Sachunterrichtes einen Teil bilden, was in der Erinnerung fortwährend lebendig zu erhalten ist. Dabei mag es zum Behufe der Einübung immerhin notwendig sein, daß die Laute und Lautverbindungen zugleich gedruckt und geschrieben in der Reihenfolge neben einander stehen, in welcher sie beim Schreiblesen vorkommen. Endlich ist darauf zu sehen, daß die Lernmittel selbst durch ihre natürliche Beschaffenheit und Einrichtung wie durch die Schonung, die ihnen zu teil wird,[2] eine größere Dauer und auf längere Zeit hin ein sich empfehlendes, gefälliges Äußere behalten, damit das Interesse von ihnen sich nicht so leicht abgestoßen fühle.[3] Alle technischen

[1] Wagler über „Cornelius als Schulbuch" in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1859, S. 577 f. nebst den daselbst angeführten Schriftstellern.

[2] Bücher, z. B. durch Umschläge.

[3] Daß Reinlichkeit eine Vorstufe für das Wohlgefallen am Schönen ist (Hesse, l. c. S. 52), bringen wir dabei noch gar nicht in Anschlag.

Hilfsmittel müssen schon deshalb aus festem Materiale bestehen. Das Material muß die mannigfache pädagogische Behandlung, die damit vorzunehmen ist, ohne allzugroßen Schaden zu leiden, vertragen, wie z. B. das Wachstuchpapier im Netzatlas von VOGEL-DELITSCH für das Kartenzeichnen und das successive Entstehenlassen der Karte und die Schichtenwandkarten VOGELS auf Wachstuch das Auslöschen und das ergänzende Nachzeichnen gestatten. Hierauf beruht auch der Wert der Schiefertafel[1] für den Anfangsunterricht im Vergleiche mit dem Papiere.

Alles das sind jedoch erst Folgen aus Behauptungen und Forderungen, die wir in diesem Paragraphen ganz kategorisch ohne den Nachweis ihrer Berechtigung ausgesprochen haben. Diese Behauptungen und Forderungen selbst sind indes keineswegs vor der Gefahr, mißverstanden zu werden, sichergestellt, sie geben zu mancherlei Zweifeln und Bedenken Veranlassung, und die Beziehung zu dem höchsten Erziehungszwecke, die in dem speciellen Ziele des Unterrichtes enthalten sein muß, liegt in ihnen durchaus nicht unmittelbar deutlich vor Augen: denn zunächst sind sie nur teils aus der Natur des Geistes und der Individualität, teils aus der Natur der Studien, um die es sich hierbei handelt, abgeleitet. Sie bedürfen deshalb gewiß zunächst einer näheren, rechtfertigenden Bestimmung, die sie namentlich auch durch den höchsten Erziehungszweck selbst begründet, und mit der Betrachtung darüber, die der zweite Abschnitt bringen soll, werden wir die allgemeine Grundlegung des pädagogischen Unterrichtes vollenden, die das vorliegende Werk enthält.

---

[1] Wie sehr mag man sie im Altertume, besonders in Griechenland, beim ersten Jugendunterrichte entbehrt haben!

B.

Nähere Bestimmung des Unterrichtszweckes.

§ 12.

Interesse und Begehren.

Man könnte wohl besorgen, durch das Hinarbeiten auf vielseitiges Interesse, das wir für den nächsten Zweck des Unterrichtes erklärt haben, möchte der Zögling in eine Menge von Begierden hineingestürzt werden, was einen einer sittlichen Gesinnung völlig entgegengesetzten Geisteszustand in ihm begründen würde. Man könnte auch besorgen, durch das Hinwirken auf einen solchen Zweck würde der Zögling zu einer so großen Mannigfaltigkeit des Thuns veranlaßt werden, die in Vielgeschäftigkeit ausarten müßte, und diese ist gleichfalls einem sittlichen Wollen gänzlich zuwider; denn die Sittlichkeit muß vor allem zum Vollkommnen hinstreben, aber Vielgeschäftigkeit ist das zuverlässigste Hindernis, irgend etwas recht zu machen. Beide Besorgnisse beruhen indes auf einer Verwechselung des Begriffes des Interesse mit dem des Begehrens. Denn wenn ein vielseitiges Interesse vom Zöglinge verlangt wird, so soll nicht etwa eine ebenso große Vielheit von Begierden, Forderungen und äußeren Thätigkeiten in ihm erzeugt werden.

Mit dem Begehren und Wollen hat allerdings das Interesse ebenso wie mit dem ästhetischen und ethischen Urteile ein Merkmal gemein. Alle diese geistigen Thätigkeiten sind nämlich Arten des Empfindens und stehen deshalb der Gleichgültigkeit gegenüber. Was wir demnach in dieser Beziehung früher[1] vom Interesse an einem Gegenstande bemerkten, das gilt ebenso, wenn sich unser

[1] § 6, S. 154.

Begehren und Wollen auf diesen Gegenstand richtet,[1] oder wenn wir ihn in ästhetischer und ethischer Hinsicht beurteilen. Hier überall ist uns der Gegenstand nicht gleichgültig, sondern hat einen Wert für uns. Aber das Interesse unterscheidet sich zugleich dadurch von den übrigen Thätigkeiten, daß es über seinen Gegenstand nicht verfügt, sondern bloß an ihm hängt. Das Begehren und Wollen verfügt über den Gegenstand, indem es nach ihm greift, ihn an sich reißt, ihn sich anzueignen, ihn in seinen Besitz zu bringen sucht. Das ästhetische und ethische Urteil verfügt über ihn, indem es ihn absolut bestimmt, und in allgemein gültiger Weise über ihn entscheidet. Das Interesse aber legt dem Gegenstande, obgleich es ihn vorzieht, doch nicht einen absoluten, allgemein gültigen Wert bei. Es spricht ihm allerdings ebensowenig einen solchen Wert ab. Es verlangt auch nicht nach seinem Besitze, es sucht sich seiner nicht zu bemächtigen, es will ihn weder durch ein umfassendes, erschöpfendes Wissen, noch durch eine weitreichende äußere Thätigkeit in seine Gewalt bringen. Es giebt sich nur mit Lebhaftigkeit an seinen Gegenstand hin. Dazu kommt noch ein anderer Punkt. Gleich dem Begehren und Wollen fällt es nämlich, da es die Kraft eines selbstthätigen Weiterstrebens in sich enthält, unter den allgemeinen Begriff des Strebens. Aber sein Streben reicht nicht so weit als das der beiden anderen Geistesthätigkeiten. Mit der That und dem Begehren zusammen bildet es wohl das Ganze eines Strebens. Aber im Interesse ist die That als Folge der Begehrung und die Begehrung selbst, die unmittelbar zur That antreibt, vom Streben abgebrochen. Das Interesse bleibt also bloß auf den ersten Stufen des Strebens stehen, es besteht nur in dessen Anfängen. Daher ist auch der Gegenstand des Interesse nicht eines und dasselbe mit dem, was begehrt wird. Denn die Begierde sucht etwas Künftiges,[2] sie strebt nach dem, in dessen Besitz sie sich noch nicht befindet, von dem sie noch entfernt und getrennt ist. Was sie begehrt, ist ihr zwar teilweise und in einem gewissen Grade schon bekannt und gegenwärtig. Aber es soll vollendet, in voller Klarheit in die Mitte des Bewußtseins hingestellt werden. Was hierin mehr liegt als in jenem bereits Bekannten und Gegenwärtigen, das soll zu letzterem im Begehren noch hinzukommen, das ist das Künftige, worauf das Begehren gerichtet ist, und erst, wenn es erreicht wird, tritt Befriedigung ein. Dagegen

[1] Zillers Ethik, S. 13.

[2] Herbart, praktische Philosophie, S. 28 f.; Volkmann, Lehrb. d. Psych. II, § 139, S. 386 f.

das Interesse bleibt dem ästhetischen und ethischen Urteile näher. Wie dieses über das ihm in klarer, ruhiger Gegenwart Vorliegende bestimmt, so entwickelt sich auch das Interesse im Anschauen des Vorliegenden, und haftet an dem Gegenwärtigen, worauf das Anschauen gerichtet ist, sei es ein Sinnliches oder ein Gedachtes. Wer daher das Interesse besitzt, empfindet auf seinem Standpunkte immer schon das Wohlgefühl, wenn auch derselbe im Vergleiche mit der möglichen Ausdehnung des Wissens und Thuns noch sehr unvollkommen ist, er findet schon an dem seine volle Befriedigung, seine höchste Freude, was ihm jetzt von dem Gegenstande zu Gebote steht, was er gegenwärtig damit anzufangen weiß. Eine Folge davon ist, daß das Interesse stets ruhig und geduldig bleibt trotz aller inneren Regsamkeit, die wirklich in ihm lebt, und auch auf das vorschaut, was noch kommen soll und kommen kann. Bei diesem Vorschauen kennt es doch schon die Regel, die weiterhin zu befolgen ist, und nach der das Spätere fortgeht, sie ist ihm auch schon in dem Gegenwärtigen halb erfüllt, sie soll nur noch mehr erfüllt werden, ihr Fall soll nur vollständiger eintreten. Die Regel besteht nämlich in den allgemeinsten Umrissen der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf ein bestimmtes Gebiet des Wissens und Könnens beziehen. In dem, was den Kenntnissen und Fertigkeiten daran fehlt, daß die Umrisse ausgefüllt sind, liegt nun wohl der Antrieb zum Weiterstreben, ähnlich wie bei dem Begehren in dem Künftigen und Unbekannten, was noch hinzukommen soll. Aber einesteils bleibt das Interesse deshalb, weil es bloß die allgemeinsten Umrisse des Wissens und Könnens in sich enthält, auch nur bei den ersten Sproßen der inneren Regsamkeit stehen, ohne zum Begehren und zur That als der Folge des Begehrens fortzuschreiten, und andernteils unterscheidet sich das Interesse dadurch wesentlich vom Begehren, daß in diesem der Accent liegt auf dem, was es nicht hat, und bei jenem auf dem, was es schon in sich schließt. Die Begierde strebt nach vollem Besitzergreifen des Künftigen. Bei dem Interesse überwiegt immer die Freude am Bekannten, und gerade deshalb, weil dem Interesse das, woran sein Wohlgefallen haftet, immer schon gegenwärtig ist, kann es seine Ruhe sicher bewahren. Das Begehren hingegen ist ein ungeduldiges Drängen gegen ein inneres Hindernis, es ist ein Vorstellen, das allmählich anschwillt, gleich einem Strome vor einer Schranke, und unter Überwindung des Hindernisses zum vollen Bewußtsein hervordringt, es ist das unruhige Anstreben und Sichaufarbeiten einer oder mehrerer Vorstellungen wider einen vorhandenen Druck oder eine Hemmung bis zu dem

Punkte, daß der Gegenstand vollendet in der Mitte des Bewußtseins steht. Mit einem so beschaffenen Begehren kann das Interesse, wie wir es kennen gelernt haben, gewiß nicht zusammenfallen. Es kann am wenigsten mit einer Begierde zusammenfallen, die mit unmäßiger Lust verbunden ist, d. i. mit einer Begierde, welche über die Befriedigung noch hinausgeht, nach voller Befriedigung noch sehnsüchtig verlangt, auch wo sie sich zufriedengeben könnte, und die wirkliche Befriedigung als solche gar nicht empfindet. Das Interesse kann also am allerwenigsten der Wissensdrang eines Faust sein, in dem ein unersättlicher, die Ruhe der Sättigung selbst zurückweisender Durst nach Erkenntnis und ein titanisches Ringen danach lebt, oder auch nur ein solches quälendes Verlangen nach Erkenntnis, wie es die Seele eines Karl von Hohenhausen verzehrte.[1] Es sind das Goethes problematische Naturen, die, wie er sagt, mit keiner Lage zufrieden sind, in der sie sich befinden, und denen keine genug thut, so daß ein ungeheurer Widerspruch entsteht, da das Leben ohne Genuß vergeht. In „Dichtung und Wahrheit" nennt er sie später die Nachkommen des weiland Doktor Faust, die auf gut faustisch von Begierde zu Genuß taumeln und im Genusse nach Begierde verschmachten. Das Interesse kann die ihm beiwohnende Ruhe und die ihm bei aller inneren Regsamkeit zugleich wesentliche Genügsamkeit nicht verlieren, es kann sich immer beschränken, es kann sich niemals zu einem peinigenden, sich selbst aufreibenden Verlangen steigern, wie stark es auch sein mag. Sein Streben kommt immer in seinem Thun und Wissen zur Ruhe.[2] Ganz besonders vereinigen sich im vielseitigen Interesse die beiden Zustände der Ruhe und Reizbarkeit, da hier noch die Mannigfaltigkeit dazu mitwirkt, daß es sich einesteils im Gleichgewichte erhält, wie es die Ruhe des Geistes, und andernteils von vielen Seiten her zugänglich ist, wie es die Reizbarkeit des Geistes verlangt. Ruhe und Reizbarkeit, wie sie im Interesse liegen, gehören allerdings schon zur Gesundheit des Geistes, und deshalb fehlen sie bei geistigem

[1] Erziehungsresultate, S. 123 s. f.; 124 s. f.; 133 in.

[2] Über den aus echtem Interesse stammenden Zuge eines durch die wissenschaftlichen Studien und ihre emsige Pflege vollauf befriedigten Lebens sagt Eilers, meine Wanderung durchs Leben, in Bezug auf Schulmänner der alten Zeit: „man hat keine Vorstellung mehr von dem bescheidenen und genügsamen Sinne gelehrter Männer, die in dem Studium der klassischen Schriften des Altertumes einen hohen, nie versiegenden Genuß finden, herzliche Freude bis ins höchste Alter am Jugendunterrichte haben, immer lebhaften Anteil an den neuen litterarischen Erscheinungen nehmen und keinen Mangel fühlen in der einfachsten bürgerlichen Lebensweise und häuslichen Einrichtung".

Leiden. Die Ruhe mangelt im höchsten Grade bei der Geisteskrankheit der Tobsucht, die Reizbarkeit bei der des Blödsinns.[1] Aber auch die Begierden erzeugen Unruhe, und je mehr sie herrschend werden, um so gewisser haben sie Abstumpfung und Verödung des Gemütes zur Folge,[2] während das Interesse, besonders das mannigfaltige Interesse für Natur und Menschheit, wie wir gefunden haben, das Gemüt beharrlich ausfüllt, und so die geistige Gesundheit eines Menschen am sichersten begründet. So sieht man, das Interesse behauptet eine mittlere Stellung wie zwischen dem ästhetischen und ethischen Urteile einer- und dem Begehren andererseits, so auch zwischen dem Wahrnehmen und Anschauen einer- und dem Begehren andererseits. Über die bloße Wahrnehmung erhebt es sich, weil bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und beschäftigt. Die Vorstellungen von dem, wofür wir uns interessieren, machen sich also unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend, und ragen gebietend über sie empor, so daß sie zurückgedrängt und verdunkelt werden. Aber wie hoch auch das uns Interessierende im Bewußtsein stehen mag, es kommt doch nicht zum vollen Ergreifen und Besitzen, wonach die Begierde verlangt, und weil für den pädagogischen Unterricht nur das Interesse Ziel ist, so kann es auch hier bei allem Streben nach Vollkommenheit nicht auf fertige, in sich abgeschlossene Kenntnisse, nicht auf mechanisch oder künstlerisch vollendete Fertigkeiten und Leistungen, nicht auf vollständige Ausführung der Werke, für die sich der Zögling interessiert, ankommen, geschweige auf ein Wirken ins Große und Weite. Dahin hat wohl der Fachunterricht und der Berufsarbeiter zu streben. Aber bei dem pädagogischen Unterrichte muß kein Wissen und Können bis zu Ende geführt, keine Wissenschaft und Kunst muß zu dem bei ihr möglichen Abschlusse gebracht und so weit fortgesetzt werden, als es dem Forscher und Künstler möglich ist, aus keiner muß der volle Gewinn gezogen werden, der sich aus ihr ziehen läßt. Die Arbeitsprodukte, die durch den Zögling hervorgebracht werden, wie Zeichnungen, Karten, Vorrichtungen für physikalische Experimente müssen auch nicht bis zu dem Grade der Vollendung gebracht werden, der ihnen einen Wert im Verkehre geben würde. Unser Zögling soll noch nichts drucken, er soll sich auf keinem Instrumente hören lassen. Er soll nicht schreiben wie ein Kalligraph. Das angewandte Zeichnen ist nicht regelmäßig so

[1] HERBARTS Lehrbuch zur Psychologie, S. 117.

[2] HERBART a. a. O. § 234, S. 185 und VOLKMANNS Lehrb. der Psychologie, II, § 155, S. 503.

zu betreiben, daß die Zeichnungen der Körper durch Schattieren vollständig ausgeführt werden. Es genügen bloße Linearzeichnungen. Es muß auch keine sprachliche oder antiquarische Erscheinung bei der Lektüre durch die ganze Reihe der uns zugänglichen Monumente und Zeugnisse verfolgt werden, wie es die gelehrte Forschung thut, von einer Regel müssen nicht unbedingt alle Abweichungen aufgestellt werden, und weil in der griechischen und römischen Geschichte öfters ein Sommer oder Winter nicht richtig fällt, wenn man die auf den idealen Mittelpunkt aller Geschichte hinweisende Zeitrechnung nach Christi Geburt beobachtet, darum darf man sie nicht mit der Ära der Olympiaden oder der Erbauung von Rom vertauschen. Ebensowenig ist in irgend einer Schule eine kompendienhafte Vollständigkeit in der Kenntnis aller Formen der Poesie anzustreben. Selbst der orthographische Unterricht soll den Stoff auf keiner Stufe vollständig abschließen, und auch der beste Schüler braucht nicht alle bekannten Biegungen einer Meeresküste zu kennen oder alle fremden Namen in der Lektüre zu behalten. Die Lückenlosigkeit der Pestalozzischen Schule war falsch verstanden, als man beim Rechnen, bei den Lautverbindungen der Fibel, bei den syntaktischen Variationen, bei den Anschauungsübungen alle Kombinationen anstrebte. Es kann überhaupt selbst in einem kleineren Kreise auf eine extensive Vollständigkeit des Stoffes und ein Erschöpfen des Wissens nicht abgesehen sein, sofern nicht ohne eine solche Vollständigkeit das Eindringen und Sichvertiefen in die geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Stoffe, die notwendige Bestandteile der Jugendbildung ausmachen, gehindert ist. Die Grammatik darf deshalb auf jeder Stufe immer nur so weit sich ausdehnen, als zum gründlichen Verständnisse der jedesmaligen pädagogischen Lektüre und des sonst bei dem Unterrichte durch die Sprache zu überliefernden Stoffes erforderlich ist, also so weit, daß der Zögling die Fähigkeit besitzt, die Formen der betreffenden fraglichen Erscheinungen für jenes Verständnis sich zu analysieren. Man darf es auch nicht als eine Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichtes ansehen, daß der Zögling auf jeder Stufe eine vollständige Übersicht des Systemes erhält, und deshalb in jedem Kursus alle größeren Gruppen eines Reiches, die Klassen, Ordnungen und Familien repräsentiert sind. Nicht einmal die ganze Bibel muß der Zögling kennen, er muß sie nicht vollständig von Anfang an bis zu Ende durchgelesen haben, wiewohl das gewiß ein Ziel jedes Erwachsenen ist, wenn es gleich angemessen scheint, daß schon jenem vor der Konfirmation eine vollständige Bibel zu freiem Gebrauche in die Hände gegeben wird;

denn die bestimmten Rechte und Pflichten, die aus der Konfirmation für den Zögling entspringen, bedingen ein selbständiges Verhältnis zur heiligen Schrift. Sollte aber ein ähnlicher Grund auch nur dafür sprechen, daß der Zögling schon beim pädagogischen Unterrichte und nicht erst beim kirchlichen Konfirmationsunterrichte die Reihenfolge der biblischen Bücher auswendig lernen müsse? Das läßt sich nicht behaupten. Es muß sogar nicht alles bei dem Unterrichte zu solcher Durchsichtigkeit und zu einem solchen abschließenden Verständnisse durchgebildet sein, daß für sein späteres Alter nichts mehr zu lernen, nichts mehr zu verstehen und zu genießen übrig bleiben würde. Unser Zögling soll ja niemals auslernen, und er soll das Gefühl haben, daß er niemals auslerne, sondern sein Verständnis immer noch wachsen könne. Es ist selbst bei dem, was dem Jünglinge völlig plan scheint, ausdrücklich darauf hinzuarbeiten, daß ihm die Ahnung eines tiefen, unergründlichen Hintergrundes aufgehe. Freilich folgt daraus nicht, daß der Unterricht durch seine Unverständlichkeit einen Druck auf den Zögling ausüben dürfe. Vielmehr muß bei dem Unterrichte schon dem Kinde alles so begreiflich und faßbar sein, daß keine Unlust entsteht. Das muß namentlich auch von allem Auswendiglernen gelten, wo es bekanntlich bereits ein Grundsatz von Comenius war,[1] und von allen Vorträgen, wo es in neuerer Zeit zu Schulgottesdiensten geführt hat.[2] Aber dennoch muß bei vielem der Zeit und Gelegenheit, dem späteren Leben des Zöglinges, seinem Umgang und seiner Erfahrung, seinem reiferen Alter und seinen fortgesetzten, erweiterten Studien überlassen bleiben, daß sie ihm den reinen Begriff nachbringen, die Regel ihm vollständig durchdenken helfen, das im voraus Zusammengestellte auch für sein Bewußtsein zu dem Ganzen zusammenfügen, dem es anzugehören bestimmt ist. Einzelne Punkte sind schon im voraus herauszuheben, wo später ein tieferes Verständnis eintreten werde und müsse,[3] und zu einem solchen Verständnisse ist bei der Fortsetzung des Unterrichtes selbst oft Veranlassung zu geben.[4] Das alles weist auf den

[1] Mager, l. c. III, S. 139.

[2] Wünschenswert wäre es allerdings, daß an diesen Teilen des Schullebens (§ 8) auch die Angehörigen des Zöglinges teilnehmen könnten.

[3] Bormann, Schulkunde, S. 152 erinnert an das Beispiel Jesu.

[4] Junghans hat z. B. in die späteren Abteilungen seines „neuen Liederhains“ auch Lieder aufgenommen, die dem Knaben schon auf früheren Stufen bekannt geworden sind. Ebenso läßt Hiecke, der deutsche Unterricht, S. 158, 176 und 295 die Lektüre der früheren Klassen in den höheren Klassen wieder auftreten, und l. c. S. 175 dieselben Themen nach einiger Zeit noch einmal bearbeiten.

allgemeinen Grundsatz hin: bei dem Interesse vollendet sich die innere Regung nicht so weit, daß sie sofort bis an ihr äußerstes, letztes Ziel vordringt. Dieses Ziel ist allerdings erst dann erreicht, wenn die Regung durch das Begehren hindurchgeht, um sich in dem Erfolge eines äußeren Thuns zu manifestieren. Aber das Interesse begnügt sich mit den ersten Sprossen der Regsamkeit. Es ist das Wohlgefallen an einem Gegenstande, an dem man sich erfreut, ohne daß man ihn begehrt hat, und ohne daß man ihn besitzt.[1]

Indes der soeben ausgesprochene Satz, daß das Interesse sich mit den ersten Sprossen der Regsamkeit begnüge, sowie der frühere, der damit zusammenhängt, daß im Interesse die That als Folge der Begehrung samt der Begehrung selbst abgebrochen sei, kann leicht so mißverstanden werden, als ob der pädagogische Unterricht allen Regungen das Hervortreten in äußere Wirksamkeit versperren müsse, und man könnte daraus folgern, wo wir im vorhergehenden auf einen Übergang der inneren Regung in äußere Thätigkeit gerechnet hätten, da seien wir mit uns selbst in Widerspruch geraten. Aber nicht alles Thun muß aus einem Begehren und Wollen hervorgehen. Das Thun kann sich vielmehr unmittelbar an Vorstellungen und Gefühle anschließen,[2] und folglich auch an solche, in denen die Regsamkeit des Interesse enthalten ist. Ein Thun der Art haben wir aber beim Unterrichte nicht zurückzuweisen. Daran haben wir den Zögling nicht zu hindern, ja seine innere Regsamkeit mag sich, wenn ihr wirklich das Interesse zu Grunde liegt, in Fleiß und Fertigkeiten aller Art äußern. Es ist das gerade die beste Art des Fleißes wie der Wißbegierde, wenn in ihnen das innere rege Leben wirkt, das vom Interesse ausgeht. Der Unterricht verzichtet nur bei dem Zöglinge auf dasjenige Thun, das aus dem Begehren und Wollen entspringt. Sein letztes Ziel liegt allerdings, da er ein pädagogischer Unterricht ist, in seinem Einflusse auf ein sittliches Wollen und Handeln des Zöglinges. Aber auf ein solches Wollen und Handeln selbst kommt es bei der intellektuellen Thätigkeit des Unterrichtes nicht an. Es mag neben demselben hergehen, und die den Unterricht begleitende Zucht mag es überwachen, regeln, läutern, sie mag dazu mitwirken, daß es in den sittlichen Charakter des Zöglinges aufgenommen werde. Jedenfalls fällt das außerhalb

[1] Cf. GOETHE, Trost in Thränen:
Die Sterne, die begehrt man nicht,
Man freut sich ihrer Pracht.

[2] Reg. d. Kinder, § 5, S. 30, Anm. und HERBART, Lehrbuch zur Psychologie, § 218.

des Bereiches des Unterrichtes, der ebendeshalb, weil er sich auf das Interesse beschränkt, ebensowenig an das letzte Ziel der Erziehung als an das letzte Ziel der inneren Regsamkeit vordringt, der aber vielleicht, was die Lehre von der Zucht näher zu untersuchen haben wird, in den verschiedenen Arten des Interesse, die er im Zöglinge zu erzeugen und zu pflegen hat, die beste Grundlage auch für seinen sittlichen Charakter darbietet.[1] Noch viel weniger hat der Unterricht außerhalb des unmittelbar sittlichen Gebietes auf ein Vordringen der inneren Regsamkeit bis zu ihrer letzten Äußerung hinzuarbeiten. Namentlich hat er nicht für dasjenige Thun des Zöglinges zu sorgen, das einmal in seinem Berufe in der Mitte der Gesellschaft hervortreten wird. Das bleibt zunächst dem individuellen Streben des Zöglinges anheimgestellt, und gehört zu den besonderen Zwecken des Zöglinges, die nicht ebenso wie die notwendigen durch die Erziehung determiniert werden. Höchstens mag er in den Nebenklassen die ersten Schritte zur Vorbereitung auf seinen Beruf thun, und für dessen Ausgestaltung mag weiterhin sein sittlicher Charakter mit seinem individuellen Streben zusammenwirken; der Erziehungsunterricht hat hier keine positive Aufgabe zu lösen.[2] Am allerwenigsten kann bei dem Thun, das der pädagogische Unterricht zuläßt und fordert, an dem Werke, an dem Resultate für sich allein, losgelöst von dem Interesse, etwas gelegen sein, wie ja auch die Tugend keineswegs unbedingt auf den äußeren Erfolg des Handelns dringt, sondern nur auf die Reinheit der Gesinnung, d. i. auf die Lauterkeit der Maxime des Handelns. Hingegen kann das Interesse schon bei den schwächsten Anfangsversuchen und den unvollkommensten Erstlingsarbeiten hervortreten, und der Erziehung ist genug geschehen, wenn sich selbst in einer mangelhaften Leistung ein das Streben nach Vollkommenheit nicht verleugnendes Interesse zu erkennen giebt. Freilich darf sich da, wo regelmäßige Leistungen erwartet werden, jene Differenz zwischen dem Werte der Leistung und der Kraft des Interesse nicht befestigen, weil durch die Unlust über die mißlingende oder übel gelingende Arbeit allmählich das Interesse selbst erstickt werden würde, und die Erziehung hat deshalb die gewünschten Leistungen des Zöglinges mit Rücksicht auf seine Leistungsfähigkeit sorgfältig zu bestimmen. Aber immerhin ist es doch so: die Erziehung sieht nicht unmittelbar auf das, was durch die äußere Thätigkeit des

[1] So in Bezug auf die Festigkeit und Dauerhaftigkeit der Bestrebungen: § 8, S. 231.

[2] Eine negative allerdings nach § 18 und § 20.

Zöglinges zustande kommt, sie faßt niemals seine Leistung für sich ins Auge, sie schätzt alles äußere Thun bei dem Zöglinge nur insofern, als sie darin ein Anzeichen seiner inneren Regsamkeit und seines selbstthätigen Weiterstrebens erkennt. Dieses Innere ist ihr das allein Wesentliche. Daher arbeitet sie auch auf das äußere Thun nicht besonders hin, zumal sie überzeugt ist, daß es da, wo das Interesse vorhanden ist, bei geeigneten Gelegenheiten ganz von selbst hervortreten wird. Sie hat höchstens die Gelegenheiten zu bereiten, die dem Hervortreten von Äußerungen des Interesse günstig sind. Etwas aber außer Zusammenhang mit dem geistigen Leben des Zöglinges zu betreiben, verbietet sie absolut. Sie wirkt ausdrücklich entgegen, und sucht den Zögling, selbst den fleißigsten, zurückzuhalten, wo sie bemerkt, daß er nach Leistungen strebt, die bei ihm nicht durch ein entsprechendes Interesse hervorgerufen sind, und daß es ihm auf das äußere Thun und die dadurch hervorzubringenden Werke für sich allein ankommt. Denn dann treibt ihn das Begehren, es treibt ihn vielleicht sogar eine solche Steigerung des Begehrens, wie Eitelkeit, Eigennutz, Ehrgeiz. Es herrscht folglich bei ihm nicht der rechte Geist des Unterrichtes, welcher sich darin zeigt, daß die äußere Thätigkeit und Arbeit des Zöglinges die Fortwirkung und Bethätigung eines in der Tiefe des Gemütes ruhenden Interesse ist. Um dieses Interesse allein handelt es sich aber bei dem pädagogischen Unterrichte unbedingt und ohne Einschränkung, wie ja auch in der moralisch-religiösen Sphäre das Werk nur als ein Zeugnis des Glaubens, nur als Interpret der Gesinnung einen Wert hat,[1] obgleich das Thun, soweit es gelingen kann, zum entsprechenden Wollen wie zum Glauben notwendig hinzugehört. Dieses Interesse adelt sogar, wie sich bald näher zeigen wird, das äußere Thun selbst, während das Begehren es herabwürdigt trotz allen heftigen Strebens danach.

Vorerst wollen wir indes hier stehen bleiben, um auf das Bedenken zurückzukommen, das zu Anfange des Paragraphen geäußert worden ist. Es läßt sich nunmehr leicht als ein unbegründetes erkennen. Denn nachdem nachgewiesen worden ist, daß das Interesse nicht Begehrung ist, und bis zu den letzten Äußerungen der inneren Regsamkeit nicht vordringt, so ergiebt sich daraus ganz von selbst, daß Vielseitigkeit des Interesse nicht in eine Unzahl von Begierden hineinstürzt, und nicht in Gefahr schwebt, in Vielgeschäftigkeit auszuarten. Namentlich

[1] ZILLERS Ethik, S. 440.

ruhelose Vielgeschäftigkeit, die zum Wesen des Dilettantismus gehört, ist gerade eine solche Übertreibung von Vielseitigkeit des Interesse, wie sie aus der Verwechselung desselben mit dem Begehren hervorgeht, und vollends daran ist nicht zu denken, zumal die Erziehung zum Berufe gar nicht hinführt, als ob sie im Widerspruche mit der auf Teilung der Arbeit gerichteten gesellschaftlichen Forderung dahin strebe, daß das künftige Thun des Zöglinges in der Mitte der Gesellschaft ebenso vielseitig sei als sein Interesse.[1] Unser Zögling soll nicht in alles handelnd eingreifen. Vielseitigkeit des Interesse soll aber auch nicht zur Vielwisserei führen. Obgleich sie ohne ein mannigfaltiges Wissen nicht denkbar ist, so handelt es sich doch bei ihr keineswegs um Ansammlung und Nebeneinanderhäufung großer Massen von Kenntnissen und von Gelehrsamkeit. Darin besteht nicht einmal diejenige Modifikation der allgemeinen Bildung, welche den höher Gebildeten ausschließlich eigen ist, die Wissenschaftlichkeit oder der wissenschaftliche Geist. Nur derjenige, der berufsmäßig an der gelehrten Forschung und an der Fortbildung der Wissenschaft sowie an ihrer Fortleitung zur allgemeinen praktischen Verwendung teilnimmt, hat dahin zu streben, daß er größere oder kleinere Teile des Wissensgebietes so vollständig als möglich umfasse. Jeder andere höher Gebildete bedarf dessen nicht. Am allerwenigsten hat es aber diejenige allgemeine Bildung, die dem erziehenden Unterrichte überhaupt bei Vielseitigkeit vorschwebt, und die er jedem Zöglinge zu bereiten sucht, auf Erschöpfung eines Wissensgebietes abgesehen, sie hat nichts zu vollenden oder auch nur der Vollendung anzunähern. Denn sie ist nicht ein Begehren, das bis an das letzte Ziel der inneren Regsamkeit vorzudringen hätte, und nur ein solches kann eine relative Vollständigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis oder künstlerischen Leistung anstreben. Im vorigen Jahrhunderte setzte man allerdings die allgemeine Bildung in ein Streben nach Universalität, nach Polymathie und Polyhistorie, wozu man sich durch die täglich zunehmende Erweiterung der Kenntnisse und des Wissenswürdigen aller Art verleiten ließ; denn man glaubte, daß sich die Masse auf einem anderen als encyklopädistischen Wege nicht beherrschen lasse. Überdies hatte selbst Leibniz zur Abfassung von Repertorien und Encyklopädien nach dem Beispiele des Photius aufgefordert,[2] und schon vor ihm hatte

[1] Daß sie durch den Unterricht auch nicht indirekt darauf hinwirkt, darüber § 20.

[2] S. Vogt im Jahrb. f. w. P. 1879, S. 261 f.

COMENIUS es versucht, ein System der Pansophie aufzustellen. Der encyklopädistische Irrtum war so ein charakteristischer Zug des ganzen Zeitalters geworden, und namentlich war darin auch BASEDOW befangen, wie schon früher MONTAIGNE. BASEDOW beförderte deshalb in jeder Weise den Encyklopädismus bei dem Unterrichte,[1] in welchen derselbe allerdings schon durch die Erweiterung des Wissens seit dem Beginne der neuen Zeit nach und nach eingedrungen und durch COMENIUS ausdrücklich eingeführt[2] war. Aus allen möglichen Fächern sollte dem Zöglinge etwas beigebracht werden. Er sollte durch alle Gebiete lustwandeln, ohne sich irgendwo ganz einzuwohnen und einzuleben. Selbst die Zeitungslektüre beutete man für den Unterricht aus; denn sie wurde eine Lektion der Schule. Aus diesem Zustande sind unsere encyklopädischen Lesebücher und Chrestomathien, unsere Naturbilder, unsere geographischen und Geschichtsbilder, alle durch Reichtum des Materiales ausgezeichneten neueren Schriften zur Belehrung und Unterhaltung der Jugend hervorgegangen, aber allerdings auch unsere Kompendien und Lehrbücher über einzelne Zweige der Wissenschaften, die encyklopädischen, summarischen Übersichten, welche die aus weiten Gebieten des Wissens geschöpfte Erkenntnis im wesentlichen auf einen möglichst kleinen Raum zusammendrängen, die populären Darstellungen, die von einer Wissenschaft gewisse Vorstellungsarten und Begriffe geben, ohne daß man sich längere Zeit und von verschiedenen Seiten her mit ihr zu beschäftigen und sie seinem Geiste fest einzuverleiben braucht, nicht bloß unsere Konversations-, sondern auch unsere Reallexika, in deren Sinne selbst die Einleitungen zu den modernen Schulausgaben der alten Klassiker verfaßt sind, nicht bloß die übersichtlichen, reflektierenden, allgemein charakterisierenden Raisonnements über geschichtliche und geographische Verhältnisse, deren Resultate aus der Detailbetrachtung der Lektüre und Erzählung gewonnen und allmählich zusammengeordnet werden sollten, sondern sogar aller kontinuierlich fortschreitender Geschichtsunterricht, endlich alle Lehrstunden, in denen ein einzelner Zweig der Naturwissenschaften oder irgend eine andere Wissenschaft, welche auf verschiedene Lehrstufen verteilt und im Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte auferbaut werden sollte, in einer bestimmten Klasse durch eine zu-

[1] Über die naturwissenschaftlichen Jugendencyklopädien nach BASEDOW s. KRÜGER, Physik der Volksschule, S. 6 f.

[2] MAGER, l. c. III, S. 185, und LEUTBECHER, JOH. AM. COMENIUS' Lehrkunst, p. VI.

sammenfassende Darstellung auf einmal und ebendeshalb durch einen encyklopädischen Lehrgang abgethan wird.[1] Aber man braucht auch in einem engeren Kreise nicht alles zu kennen, man braucht nicht alles gesehen oder gehört, nicht von allem gekostet zu haben, um allgemein gebildet zu sein. Man braucht zu diesem Zwecke kein encyklopädisches Wissen sich verschafft und keine Reise um die Welt gemacht zu haben. Namentlich für die Jugend ist es nicht notwendig, daß sie alles Wissenswürdige auch nur eines kleinen Gebietes erschöpft, und die verschiedenartigsten Wissensgebiete einzeln durchforscht oder wenigstens oberflächlich berührt habe. Sie braucht nicht ein buntes Vielerlei des Materiales zu besitzen, sie braucht sich nicht für alles geschickt gemacht, sich nicht in jedem versucht und umgetrieben zu haben. Sie braucht ebensowenig alle Regionen des menschlichen Wissens und Könnens als alle Länder der Erde durchreist zu haben, um die Gesamtheit der Erkenntnis und des Thuns möglichst vollständig zu umfassen.[2] Insoweit stellte sich die strenge humanistische Schule, Fr. Aug. Wolf an der Spitze, der herrschenden Richtung des vorigen Jahrhundertes mit Recht entgegen.[3] Selbst der Studierende soll nicht nach encyklopädistischer Bildung streben. Er soll freilich seine Thätigkeit gewiß nicht bloß seinem Specialfache widmen, sondern die allgemeine Bildung in der größten Stärke und der weitesten Ausdehnung besitzen, er soll folglich für das, was in den übrigen Wissenschaften gelehrt wird, für das, was andere Studierende eines anderen Faches beschäftigt, ja für die Gesamtheit des geistigen Lebens auf einer Universität Empfänglichkeit, teilnehmendes Interesse und gleichsam ein Gehör haben. Aber er soll darum nicht alles, was auf einer Universität vorgetragen wird, hören oder auch nur darüber für sich lesen.[4] Er soll auch nicht zu encyklopädischen, kompendiarischen Übersichten greifen, so sehr immerhin das Examen

[1] Auch da, wo nicht ähnliche Bearbeitungen der Naturkunde im ganzen oder in einzelnen Teilen von ihr, wie die in Anm. 1 S. 327 angeführten als Leitfaden dienen, beobachtet der Lehrer der Naturkunde durchgängig einen encyklopädischen Gang.

[2] Da es bei der allgemeinen Bildung vornehmlich auf die Elemente ankommt (§ 13), so hat auch Goethe recht, wenn er sagt: Um zu begreifen, daß der Himmel überall blau ist, braucht man nicht um die Welt zu reisen.

[3] Arnoldt, Fr. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen etc., II, S. 362 f., 106 f. und 110.

[4] Ohnehin soll selbst der begabteste Kopf nicht in allen Zweigen des menschlichen Wissens selbst forschen, sondern nur daran teilnehmen und von ihrem fortschreitenden Stande sich Kenntnis verschaffen (§ 20).

dahin drängen mag. Es leidet schon bei dem Streben nach encyklopädischem Wissen infolge der unvermeidlichen Überladung mit Erkenntnisstoff leicht die Gesundheit der Jugend, es leidet durch den Druck, der mit dem Unterrichte verbunden zu sein pflegt, wenigstens der jugendliche Sinn Schaden. Wo man eine encyklopädistische Tendenz hat, ist es auch überall entweder auf den Erfolg als solchen oder auf den vollen Besitz abgesehen, und beides ist der Gesinnung des Interesse entgegen. Es tritt überdies zuletzt immer die natürliche Folge der Vielgeschäftigkeit und Vielwisserei ein, nämlich Abstumpfung, die häufig soweit reicht, daß man der Welt, in die man sich hineingestürzt hat oder in die man hineingeworfen worden ist, gänzlich überdrüssig wird und ein Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, womit man in Berührung gekommen ist, entsteht, weil man ermüdet, gedrückt von der Masse des Stoffes, deren Überwindung sich das Begehren zum Ziele gesetzt hat, und weil der mangelhafte Erfolg, der im Wissen und Thun bei der Beschränktheit der menschlichen Kraft durch das encyklopädistische Streben erreicht wird, die Lust verleidet und sich mit Unlust verbindet. Das liegt jedoch durchaus nicht in der Richtung des Erziehungszweckes. Am Spleen und an Blasiertheit,[1] also an einer selbst bis zu Lebensüberdruß sich steigernden Übersättigung, die über alles hinaus und mit allem fertig ist, und der auch die Paradiesesfrüchte der Kunst und Litteratur zuwider sind, daran erkranken wohl leicht Zeiten mit vielförmiger Kultur und Zeiten mit bequemen Zugängen zu allen Hilfsmitteln der Bildung. Man rechnet es auch wohl zur besonderen Signatur unseres Zeitalters, daß bei dem größeren Teile unserer ganz oder halb erwachsenen Generation ein Überdruß an besserer geistiger Nahrung, ein Zustand geistiger Leere und Schlaffheit Platz gegriffen hat. Aber es ist das gerade diejenige Verderbnis und Entartung des Geistes, die der Bildung, es ist diejenige Abspannung der geistigen Kraft, die dem Interesse direkt zuwiderläuft und als äußerstes Gegenteil gegenübersteht. Man forscht, man denkt dann nicht weiter, man sucht nicht tiefer einzudringen, man sucht sein geistiges Vermögen nicht weiter auszudehnen. An die Stelle selbständigen Nachdenkens und fortgesetzten Verarbeitens tritt gedankenloses Nachbeten und Wiederholen, an die Stelle lebendiger Regsamkeit tritt Stumpfsinn

[1] Eine Abart davon ist die Neugierde, die immer nach neuem gelüstet und das neue gleich wieder alt findet. Es ist das eine Begierde, die in der Befriedigung nicht zur Ruhe kommt (S. 319).

und Passivität des Geistes,[1] zumal das anziehendste schon vorweg genommen ist und folglich der Reiz zu tieferem Eindringen fehlt. Statt daß man überall nach Gründlichkeit und Genauigkeit streben sollte, greift da, wo es überhaupt noch zum Handeln kommt, immer mehr eine Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit um sich, die trotzdem, daß man davon ausgegangen ist, jegliches wissen und treiben zu wollen, zuletzt doch dahin führt, daß man nichts recht weiß und kann,[2] und die noch obendrein, zumal in Begleitung des schon erwähnten Verlangens nach dem bloßen Erfolge, mit Geringschätzung und Gleichgültigkeit gegen die Gegenstände des Strebens Hand in Hand geht. Hieraus sieht man, daß das unmittelbare Ziel des erziehenden Unterrichtes bei ihm verfehlt ist.[3] Denn die Lebhaftigkeit der Wertschätzung und des selbstthätigen Weiterstrebens, die er in Bezug auf alle Gegenstände des Unterrichtes ins Leben mit hinübernehmen, und die durch sein ganzes Leben fortdauern soll, ist bei ihm erloschen — ein Zustand, wie er bei dem Zöglinge auch da, wo kein Encyklopädismus die Schuld trägt, durch Verfrühung, durch Übergreifen des Unterrichtes in höhere Gebiete und Unterrichtsstufen, durch Frühreife eintritt, und es pflegt dann leicht eine Geistesbeschaffenheit bei ihm sich zu zeigen, die als Dummheit, Trägheit, Faulheit erscheint, aber bloß eine Folge von Überreizung ist.

Allerdings kann es wiederum scheinen, als ob wir mit uns selbst in Widerspruch seien, wenn wir hier den encyklopädischen

[1] Dahin gehört auch der Mangel an geistiger Frische, an echt wissenschaftlichem Streben, an Lust zu freier Selbstthätigkeit, der an unseren Studierenden so häufig auffällt.

[2] Cf. das Wesen des MARGITES von dem es heißt: *πόλλ' ἠπίστατο ἔργα, χακῶς δ' ἠπίστατο πάντα* und DIOG. LAERT. II, 1: *πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*. Die Früchte von der Oberflächlichkeit, welche eine encyklopädische Übersicht der Naturwissenschaften bewirkt, sind in den neuesten Systemen des Spinozismus zu Tage gekommen.

[3] Das oberflächliche Allerweltswissen verträgt sich ohnehin nicht mit der Tugend, weil es bloß ein Firniß, also eine Scheinbildung ist, die wie alles Scheinwissen zu leerem Räsonnement führt und bei der Anwendung sich als untauglich erweist. Es geht dadurch mindestens sehr leicht die Persönlichkeit und die Kraft, die in ihr liegt, verloren, und am allerleichtesten wird die Dünkelhaftigkeit erzeugt, wozu Schüler, die durch unsere Schulstudien hindurchgehen, immer neigen. Daher sagt FR. AUG. WOLF: *Quin plane relim rerum in scholis tractandarum ambitum circumscribi potius quam proferri, ut pueri, qui nunc leviter degustatis omnis generis litteris et artibus Musas cunctas uno amplexu tenere sibi videntur, posito tandem qui ex tali studio nascitur tumore ac velut crapula excussa ad se redeant et nonnulla audeant nescire malle quam caecutire in omnibus* (ARNOLDT, l. c. II, S. 106).

Unterricht verwerfen und doch früher[1] gefordert haben, daß alles Fördernde und Bildende für die Jugend ausgewählt werde. Da ferner von uns doch Auszüge aus der Litteratur zugelassen worden sind,[2] wie sie in der biblischen Geschichte von KOHLRAUSCH vorliegen, so kann das nicht minder mit unserer allgemeinen Verwerfung von Chrestomathien in Widerspruch zu stehen scheinen. Aber beides sind nur scheinbare Widersprüche. Eine Encyklopädie durchläuft eine Wissenschaft nach der anderen, sie teilt aus jeder die Hauptresultate mit, die zur Übersicht notwendig scheinen, und dasselbe wollte auch der ältere Unterricht, indem er ein Ganzes von einzelnen Fächern annahm, in die der Zögling der Reihe nach eingeführt werden müsse, weshalb man z. B. Stilistik, Poetik, Rhetorik, Dialektik, Logik, empirische Psychologie, Altertümer, Mythologie und ähnliche Wissenschaften als besondere Disciplinen in den Lektionsplan aufnahm. Noch jetzt ist aus unseren höheren Schulen nicht, die Grammatik und Litteraturgeschichte, aus den niederen nicht überall die Orthographie und das Schönschreiben, sowie jenseit der Elementarstufe das Lesen als selbständige Lektion verschwunden. Dies und alles dem ähnliche ist zu mißbilligen. Man strebt hier immer nach einer Totalität von Wissenschaften. Man sucht die einzelnen Seiten des Wissens, deutlich gesondert, auszubreiten und hierdurch den Begriff des Ganzen auszufüllen. Der Zögling hat folglich alle einzelnen Seiten nach einander sich anzueignen, um vielseitig zu sein. Keine darf ihm fehlen, weil alle notwendig zum Ganzen gehören und folglich auch in ihm beisammen sein müssen. Es hängt das allerdings zugleich damit zusammen, daß man Allseitigkeit statt Vielseitigkeit von dem Zöglinge fordert — eine Übertreibung, deren Haltlosigkeit wir späterhin nachweisen werden.[3] Alles Angeführte steht aber schon dazu in Widerspruch, daß das Interesse nicht bis an das äußerste Ziel vordringt, und ist schon deshalb zu verwerfen. Dazu kommt, die einzelnen Interessen und die verschiedenen Richtungen derselben können, wie nur immer, zusammenkommen, sie können in den mannigfaltigsten Kombinationen und Mischungen ins Gemüt eintreten, ohne an eine bestimmte Aufeinanderfolge und Ordnung gebunden zu sein.[4] Folglich brauchen auch die Wissenschaften, an denen sich die vielerlei Interessen entwickeln sollen, beim pädagogischen Unterrichte nicht streng von einander gesondert zu werden. Die Grammatik, Stilistik,

[1] § 7, S. 170 und 177. [2] § 7, S. 179.
[3] § 19. [4] ZILLER, Allg. Päd. S. 201—202.

Rhetorik, die Poetik und Litteraturgeschichte, die mythologischen und antiquarischen Lehren müssen sich von der Lektüre, der Schreib- und Sprechübung und den sie begleitenden Studien nicht loslösen und ebensowenig die Logik hiervon und von der Mathematik oder die Psychologie von der Lektüre, den schriftlichen Arbeiten und der Geschichte oder die Anatomie und Physiologie von der allgemeinen Naturkunde u. s. w., die gelegentlichen Mitteilungen bei anderen Studien gar nicht gerechnet. Das in vielen einzelnen Wissenschaften zerstreut Liegende wird so an wenige Studien und Beschäftigungen angeknüpft, ohne Zweifel zu gunsten einer um so größeren Fortwirkung auf den Willen. Umgekehrt wird das systematisch Zusammengehörige zunächst vielfach getrennt und vermischt, um allmählich an seine rechte Stelle gesetzt zu werden. Für den Lehrer wäre es freilich viel bequemer und leichter, wenn er die einzelnen Wissenschaften eine nach der anderen durchlaufen könnte. Für sich selbst muß auch der Lehrer, so gewiß eine wissenschaftliche Behandlung des Unterrichtes notwendig ist, jegliches Wissen an seinen wissenschaftlichen Stellen aufgesucht haben,[1] weil es nur hier, in seinem gehörigen Zusammenhange, seine vollkommenste Durchbildung erhält, und dasselbe muß später der Zögling thun, wenn er sich den Wissenschaften als solchen widmet. Aber in der Erziehungsschule, die aufs Begehren, aufs Vordrängen bis ans letzte Ziel nicht hinarbeitet, soll der Zögling kein vollkommener Kenner und Künstler werden. Selbst der Gymnasiast soll kein Gelehrter, der Realschüler kein Mathematiker werden. Ein jeder unserer Zöglinge soll nur lernen, von seinem individuellen Standpunkte aus sich selbst zu helfen, er soll die Gelegenheiten und Wege kennen, mit Leichtigkeit sich weiterzubilden, er soll das Wissen zu schätzen und die Hilfsmittel fürs Denken und Thun zu gebrauchen wissen. Es soll ihm nur, besonders auch durch die gründliche, wissenschaftliche Behandlung der Gegenstände, der Zugang zu voller Wahrheit geöffnet oder doch offen gehalten werden. Der erziehende Unterricht soll überhaupt nur veranstalten, nicht vollziehen lassen. Das Vollziehen, das Vollenden des Gedankenkreises, das Verknüpfen von Wissenschaft und Kunst mit dem Leben ist ohnehin eine unendliche Arbeit, womit man niemals vollständig zustande kommt. Aber unser Zögling soll mit Eifer daran arbeiten und dazu mitwirken können. Die Kräfte und Fähig-

[1] Herbart, Kleine Schriften, II, S. 78 und Encyklopädie, S. 4; Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 154.

keiten, die Lust und der Trieb sollen in ihm erzeugt sein, seine Kenntnisse und seinen Thätigkeitskreis zu erweitern. Er soll wissen, wie das einzelne der Erkenntnis verbunden wird und feinere Beziehungen dabei hervortreten können. Er soll die Erfahrungen seines künftigen Lebens und sein späteres Zusammensein mit anderen für seine Fortbildung zu benutzen wissen. Er soll mindestens überall zu fragen, zu hören, das Gehörte sich anzueignen verstehen und die dazu erforderlichen Vorstellungsgrundlagen erworben haben, er soll für alles Wertvolle, was in seine Nähe kommt, bleibend empfänglich und von freiem, offenem Sinne sein, um davon Genuß und Förderung zu haben, er soll geneigt und aufgelegt sein, soweit es angeht und sich ihm Gelegenheit bietet, specielle Kenntnis davon zu nehmen und mit seiner Thätigkeit darin einzugreifen. Kurz, sein Geist, seine Gesinnung muß so gebildet sein, daß man seinem künftigen Willen vertrauen kann. Wenn er auch gegenwärtig nur allerhand Übungen anstellt, um einmal ergreifen und besitzen zu können, so muß er doch am Ende auf dem Punkte stehen, daß er im rechten Augenblicke Besitz ergreifen und bis ans äußerste Ziel des Strebens vordringen kann. Er muß innerlich soweit vorbereitet sein, daß sich jederzeit sein Interesse durchs Begehren und Wollen ergänzen kann. So fordert es der Unterrichtszweck, weil das Interesse lebendige, ausdauernde Selbstthätigkeit ist.[1] Dazu läßt es aber eine encyklopädische Bildung nicht kommen, weil ihre wüsten Massen notwendig Abstumpfung zur Folge haben. Dem Ziele läßt sich nur näher kommen durch eine solche Verwebung des Unterrichtsstoffes, wie wir sie bereits zu dem Zwecke empfohlen haben, daß ein starker, tiefer Gesamteindruck erreicht[2] und das richtige Verhältnis von Gesinnung zu Naturkenntnis, sowie von beiden zu Formen und Zeichen hergestellt werde,[3] ferner durch eine solche Konzentration des Unterrichtes, wie wir sie später[4] um der Einheit des Bewußtseins willen anzuordnen haben, und durch ein solches Hinarbeiten auf ein selbständiges, vollkommenes Arbeiten bei dem Zöglinge, wie wir es aus § 11 kennen, überhaupt durch alle Mittel einer kunstvollen Gestaltung des Unterrichtes, die wir in ihrer psychologischen Notwendigkeit weiterhin darlegen müssen.[5]

[1] § 11. Auch DINTER sagt: Es ist nicht notwendig, daß dem Menschen alles, was er wissen soll, in besonderen Lektionen vorgetragen werde. Reget nur die Lust und Kraft in ihm an und zeigt ihm die Hilfsquellen, dann wird er durch sich selbst mehr werden, als alle Lektionen und Kollegien aus ihm zu machen imstande sind.

[2] § 6. [3] § 10. [4] § 19.

[5] ZILLER, Allg. Päd. § 23 bis § 27.

Zu diesen Mitteln können jedoch nicht dürftige, reizlose Excerpte und Kompilationen ohne individuelles Leben gerechnet werden, die bloß ganz allgemeine, unbestimmte Umrisse von größeren Ganzen enthalten, und ebensowenig Sammlungen von ganz verschiedenartigen, wenn auch an sich wertvollen und charakteristischen Fragmenten, die nur Proben aus den Schriftstellern oder Wissenschaften geben, denen sie entnommen sind, aber in das Ganze nicht einführen und kein bleibendes Verhältnis warmer Hingebung dazu begründen können, am allerwenigsten freilich Sammlungen für die Privatlektüre der Jugend, die nur durch wechselnden Phantasiereiz zu wirken suchen. Alle Aggregate der Art liegen auf der Bahn des encyklopädistischen Strebens und können dem Zöglinge keine innere Lebenskraft geben. Bei litterarischen Sammlungen macht es auch keinen Unterschied, ob sie nach Alters- und Bildungsstufen oder nach litterarischen Gattungen und Versarten oder chronologisch geordnet, oder ob sie darauf berechnet sind, einen litterarhistorischen Überblick zu geben. Wo nur ein Schriftsteller, der in den psychologisch geordneten Gang des Jugendunterrichtes hineingehört, wegen seines Umfanges oder eines Teiles seines Inhaltes nicht vollständig durchgearbeitet werden kann — und auf die Totalität von Worten, Sätzen, Versen kommt es in der That niemals an —, da muß die Benutzung umfassender, ausführlicher und lebensvoller Auszüge. wo nur eine Wissenschaft zu lehren ist, da muß die Zusammensetzung ihrer Elemente zu einer Schulwissenschaft stets nach den oben angedeuteten Grundsätzen erfolgen, damit der Geist des Encyklopädismus, der jahrhundertelang in unseren Schulen gepflegt worden ist, aus ihnen verschwinde.

§ 13.

Fortsetzung über Interesse und Begehren.

Durch die Auseinandersetzung des vorigen Paragraphen ist der Gegensatz, der zwischen Interesse und Begehren stattfindet, noch nicht zu voller Deutlichkeit gebracht. Dazu gehört zunächst auch die Erwägung: demjenigen, den das Interesse am vollständigsten beseelt, ist sein Denken und Thun ein inneres Bedürfnis, d. i. sein Streben nach vollständigerer Erfüllung der ihm bereits gegenwärtigen, halberfüllten Regel ist bei ihm ein konstantes Verhältnis, das Begehren dagegen ist seiner Natur nach schwankend und flüchtig. Das letztere ist am augenscheinlichsten dann, wenn das Begehren in einer temporären.

nur gerade jetzt vorhandenen Gemütslage des Begehrenden seinen Grund hat,[1] so daß, wenn diese wechselt, auch das Begehren aufhört. Mit der Laune des Augenblickes kommt und geht es dann oft. Nun giebt es allerdings auch permanente oder wenigstens häufig, vielleicht in sehr rascher Folge, selbst periodisch wiederkehrende Veranlassungen zu Begehrungen,[2] und wenn diese Veranlassungen gegeben sind, nehmen auch die Begehrungen selbst scheinbar einen dauernden Charakter an. Aber das Begehren ist in diesem Falle wenigstens nur ein äußeres Bedürfnis für den Strebenden, nicht ein inneres, wie das Interesse. Denn das Begehren greift nach außen und sucht das, was es nicht hat, herbeizuschaffen, weil es davon eine Befriedigung erwartet. So sucht es vielleicht auch durchs Handeln ein Werk, einen Erfolg, eine Leistung zustande zu bringen, um sich davon eine Befriedigung zu verschaffen. Dem Begehrten legt es aber immer nur in Erwartung einer daran zu gewinnenden Befriedigung einen Wert bei, an dem Begehrten als solchem ist ihm nichts gelegen. Für sich betrachtet, ist es ihm gleichgültig und wertlos, ja es kann ihm verwerflich und widerwärtig sein, wenn es ihm auch vorübergehend einen Wert leiht. Ebendeshalb wird einerseits das äußere Geschehen und das Werk, worauf sich das Begehren richtet, von ihm selbst herabgewürdigt, wie wir vorher sagten,[3] und andererseits ist das Begehren sogar da, wo es fortzudauern scheint, doch vergänglich und nichtig. Denn so oft sich auch der Grund zum Begehren wiederholen mag, das Begehren selbst samt dem von ihm stammenden Werte des Gegenstandes erlöscht immer im Genusse und im Eintreten des begehrten Erfolges.[4] Dagegen das Interesse hängt an dem Gegenstande, auf dessen Gegenwart es sich gründet. Es legt dem Gegenstande als solchem einen Wert bei, und das Bedürfnis, wovon es getrieben wird, wurzelt in dem Gegenstande selbst, an welchem ihm eine Regel bereits halb erfüllt ist. Darum nannten wir das Bedürfnis, das im Interesse liegt, im Gegensatze zu dem Bedürfnisse des Begehrens ein inneres Bedürfnis. Ebendarum kann auch das Interesse, weil es unabhängig von den Schwankungen des Begehrens ist, gleich dem ethischen und ästhetischen Urteil, etwas Bleibendes und Beharrliches sein, wie es sein soll, und es wird wirklich ein bleibendes, konstantes Verhältnis eines Strebenden zu dem Gegenstande, weil das unmittelbare, unwillkürliche Wohlgefallen an dem Gegenstande zu wiederholter Hingebung an denselben

[1] HARTENSTEIN, l. c. S. 9; HERBART, Lehrbuch zur Psychologie, § 108.
[2] SCHILLING, Psychologie, § 41, S. 79. [3] § 12, S. 325.
[4] VOLKMANN, l. c. § 141, S. 398.

veranlaßt, und durch die aus der Wiederholung entspringende feste Verbindung zwischen den auf den Gegenstand gerichteten Geistesthätigkeiten des Strebenden und seinen Vorstellungen von dem Gegenstande die Gewohnheit des Bedürfnisses entsteht. Würde dagegen der Unterricht auf das Begehren gerichtet sein, das für sich keinen Bestand hat, so würde er keine dauernde Folge hervorbringen. Das Interesse kann nun allerdings da, wo die Natur des Gegenstandes kein Hervortreten in die Außenwelt fordert, völlig für sich im Innern eingeschlossen sein, so daß trotz aller seiner Aktivität kein äußeres Handeln hinzukommt. Die Aktivität gehört zwar zum Wesen des Interesse; aber es ist in der That auch dann innerlich aktiv, wenn es gleich äußerlich ruht, und auf alle nach außen gerichtete Thätigkeit verzichtet, weil es ihm genügt, daß ihm das bloße Bild, die reine Vorstellung des Gegenstandes objektiv vorschwebt. Wenn dagegen das im Interesse liegende Bedürfnis dazu treibt, daß seine Gesinnung in Angemessenheit zur Natur seines Gegenstandes in der Außenwelt fortwirke und sich darin bethätige, so überträgt sich der Wert, den das Interesse im Gegenstande anerkennt, auf das dazu in Beziehung stehende Handeln, und das Handeln hat folglich für den Strebenden ohne alle Rücksicht auf den Erfolg einen Wert, es hat für ihn einen unmittelbaren Wert, weil sich darin seine innere Regsamkeit in der Richtung auf einen ihm an sich wertvollen Gegenstand entfaltet. Von Interesse beseelt, tritt dann der Strebende auch in ein konstantes Verhältnis zum äußeren Handeln, wie zuvor nur zu dem Gedankenbilde des Gegenstandes, und die Idee seines Thuns verfolgt ihn deshalb gleichsam unablässig. Mit ihr beschäftigt er sich nicht bloß, wie der bloße Geschäftsmann mit seinem Zwecke, in bestimmten Zeiten, nach deren Ablauf er frei ist. Seine Idee läßt ihn niemals ledig.[1] Am wenigsten kann er sich so von seinem Handeln und Wirken trennen, wie manche selbst von einem jahrelang glücklich verwalteten Amte, von einem gesegneten, mit dem besten Erfolge gekrönten Berufskreise leichtfertig scheiden, weil sie kein Interesse dabei festhält, sondern irgend eine Begierde sie vorübergehend daran fesselte. Und nicht anders kann es bei unserem Zöglinge sein. Auch er kann dem konstanten Verhältnisse des im Interesse eingeschlossenen Bedürfnisses nicht entsprechen, wenn er nicht einen stetig beharrlichen Fleiß zeigt. Ein Fleiß, der Unterbrechungen erleidet oder bloß periodisch ist, ist nicht von der rechten Art, auch wenn er seine Ziele sicher und glänzend erreicht. Er stammt ebenso gewiß

[1] Riehl, die deutsche Arbeit, S. 207.

aus dem Begehren,[1] wie die Thätigkeit vieler Studierenden,[2] die heute das, morgen jenes ergreifen, je nachdem es ihnen die Laune eingiebt. Was unser Zögling auf Veranlassung des Unterrichtes treibt, darf ihn auch nicht bloß während der Lehrstunden beschäftigen, sondern muß immer in seine Freistunden und Ferien hereinreichen. Der Zögling muß in Wahrheit mit CICERO von sich und seinen Studien sagen können: *haec studia, hae exercitationes repetitionesque pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur.* Er muß in Bezug auf alle seine Lehrgegenstände aus reiner, unverfälschter Hingabe an sie, soweit es ohne Schwächung seiner Geistesthätigkeit möglich ist,[3] der Mahnung folgen, die HORAZ[4] in Bezug auf das Studium der griechischen Litteratur an die jungen Pisonen richtet: *vos exemplaria graeca Nocturna versate manu, versate diurna.* Durch eine solche *die et nocte continuata lectio* und eine ähnliche lebendige Hingebung des Zöglinges an alle Unterrichtsgegenstände, die freilich nichts von einem außerhalb der Gegenstände liegenden Motive, nichts von einer ihnen fremdartigen, zufälligen Rücksicht enthalten darf, muß sich zu erkennen geben, daß das Interesse daran und die Beschäftigung damit bei ihm zu einem inneren Bedürfnisse geworden ist. Dazu kommt endlich noch: demjenigen, den das Interesse erfüllt, fällt sein Thun, schon bevor es bei ihm zum Bedürfnisse geworden ist, leicht, und es bereitet ihm zugleich ein fortgesetztes Wohlgefühl; beim Begehren dagegen kommen immer Schwierigkeiten und Hindernisse vor, die der Begehrende, indem er sie zu überwinden sucht, als einen Druck empfindet, und der ganze Prozeß des Begehrens ist bis zum Momente der Befriedigung von peinlichen oder wenigstens sehr gemischten Gefühlen begleitet,[5] weshalb er auch als ein trotz entgegenstehender Hemmungen erfolgender Übergang von jenen Gefühlen zu Lustgefühlen bezeichnet werden kann. Zwar kennt auch das Interesse Hemmungen für seine Thätigkeit, es kennt nicht weniger die Anstrengungen, durch welche sie entfernt werden.[6] Aber es ist damit wie mit den Mühen und Beschwerden einer Vergnügungsreise, die gar leicht ertragen werden. Das Interesse wird von jenen Anstrengungen nicht merklich gedrückt. Es hat nicht gleich dem

[1] Nämlich aus der zweiten Art auf S. 335.
[2] Nämlich diese aus der ersten Art auf S. 335.
[3] § 9. [4] A. P. 269.
[5] HERBART, Psychologie als Wissenschaft, II, § 104, S. 73.
[6] § 11, S. 300. Cf. die horazischen Verse: *Qui studet optatam cursu contingere metam, Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit.*

Begehren das peinliche Gefühl mühevoller Thätigkeit.[1] Es besitzt ja schon die Regel, nach der sich das neu Hinzukommende entwickeln wird, d. i. in ihm ist das Elementare und Fundamentale der Kenntnisse und Fertigkeiten, worauf das Streben gerichtet ist, bereits enthalten, wenn auch noch nicht in begrifflicher, systematischer oder spekulativer Form, und daran hat das Interesse, weil es ihm ein unmittelbar Wertvolles ist, schon ein volles Wohlgefühl, so daß alles, was hinzu erworben wird, nur einen Zusatz bringt, der auch fehlen kann, ohne daß das Interesse selbst in seinem Wohlgefühl gestört wird. Wer alsdann die grundlegenden Elemente eines Gegenstandes weiß und kann, der weiß und kann von jedem, worin sie wieder vorkommen und Anwendung finden, immer schon etwas, und das bringt ihm eine Hilfe für die Fortsetzung der Erkenntnis und Fertigkeit. Er ist also vorbereitet, auch das übrige noch zu lernen, dieses ist ihm durch die bereits bekannten Elemente erleichtert und möglich gemacht und seiner künftigen Bildung in der Richtung derselben ist der Weg im voraus gebahnt, zumal seine Erwartung auf alles gespannt, seine Aufmerksamkeit allem gewonnen und gesichert ist, an dem er das Bekannte mit Neuem verknüpft findet; ja er fühlt sich geradezu aufgefordert, seine angefangene Kenntnis und Fertigkeit zu erweitern, denn es ist hier, wie bei aller Neugier und jedem Gegenstande, der zum Teil bekannt und befreundet ist: das geheime Dunkel, wozu der Eingang offensteht, übt einen Reiz und verlockt gleichsam dazu, hineinzutreten, um noch weiter zu forschen, um noch mehr zu versuchen, um zu sehen, wie sich das in seinen Anfängen Bekannte und Geläufige fortsetzen werde. Die Schwierigkeiten aber, die hierbei drohen mögen, sind durch den Besitz des Elementaren und Grundlegenden und seinen weitreichenden Einfluß, insofern dadurch die Aneignung erleichtert wird, schon halb überwunden, sie schrecken folglich weniger, und überdies trägt jenes Elementare und Grundlegende selbst bei jeder neuen Anwendung neue Früchte, die schon im Anfange halb erfüllte Regel, der zu Grunde liegende Umriß erfüllt sich zunehmend vollständiger, das anfangs involvierte Vorstellungsganze entfaltet sich allmählich und das bringt, zumal in Verbindung mit der besonderen Natur mancher dabei vorkommenden Thätigkeiten, fortwährend neue Befriedigung, und zwar um so reichere, je weiter man bereits fortgeschritten ist und je weiter man folglich auf die Reihe, welche bereits abgelaufen ist, zurückschauen kann.

[1] Man schlägt darum auch die Leiden, Anstrengungen und Mühseligkeiten großer Männer, die dem reinen Interesse einer Idee unter ungünstigen äußeren Verhältnissen leben, gewöhnlich für viel zu groß an.

So sieht man wiederum, Kraft und Lust bleiben dem Interesse allen Anstrengungen gegenüber gesichert, und es vermag die Anstrengung des Lernens und Arbeitens ohne ein peinliches Gefühl durchzumachen. Ohnehin ist das Interesse nicht wie das Begehren eine immer nur vorübergehende Spannung, sondern eine beharrliche Hingebung, und dieser muß es folglich um so eher gelingen, Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, und ihnen zum Trotze weiter vorzudringen. Aber davon ganz abgesehen, das Interesse empfindet sie gar nicht als eine Last, ja es scheint oft gleichsam zu spielen mit den Schwierigkeiten, indem es sie absichtlich aufsucht, weil sie ihm als Gelegenheiten und als Mittel gelten, sich um so mehr in den ihm an sich wertvollen Gegenstand zu vertiefen. Jedenfalls kann die Empfindung eines Mißbehagens, das die Hemmungen außerdem in dem Strebenden verursachen würden,[1] bei dem Interesse kein bedeutendes Gewicht erlangen, und die Gefühle der Leichtigkeit und Lust behalten folglich bei ihm zuverlässig die Oberhand, schon bevor es in ein Bedürfnis übergegangen ist. Aber vollends nachdem das geschehen ist, würden diese Gefühle stets, wenn nichts dazwischen träte, untrennbar verbunden sein. Jedenfalls dürfen sie weder unter sich, noch von dem Bedürfnisse, das im Interesse liegt, getrennt sein, Bedürfnis, Lust und Leichtigkeit müssen sich vielmehr stets im Interesse vereinigen, nachdem sich dieses vollständig ausgebildet hat. Käme es gar nicht zum Bedürfnisse, so wäre das ein Zeichen, daß auch die für das Interesse wesentliche Wertschätzung des Gegenstandes als solchen nicht vorhanden oder doch sehr schwach wäre; denn aus der durch die unmittelbare Wertschätzung veranlaßten wiederholten Hingebung an den Gegenstand entwickelt sich ja das konstante Verhältnis des Bedürfnisses. Fehlte aber dem Bedürfnisse Leichtigkeit und Lust, so wäre das ein höchst unglücklicher Zustand, in welchem sich die dem Interesse gleichfalls wesentliche Kraft selbstthätigen Weiterstrebens nicht ausbilden würde, und diese würde schon dann sehr schwach sein, wenn es nur entweder an Leichtigkeit oder an Lust fehlte. Es scheint freilich, als ob das ein ganz undenkbarer Fall sei, daß dem Bedürfnisse Leichtigkeit oder Lust oder beides mangeln könne. Denn die Leichtigkeit liegt in der That an sich im Bedürfnisse, weil sie aus der diesem eigenen Wiederholung des Strebens durch die allmähliche Beseitigung der demselben entgegenstehenden Hindernisse ganz von selbst entsteht, und weiterhin liegt an sich auch die Lust

[1] Nach HERBART, Psychologie als Wissenschaft, S. 104, S. 82 f.

im Bedürfnisse, weil die mit Leichtigkeit von statten gehende Thätigkeit, wie es die gewohnte des Bedürfnisses ist, zugleich Lustgefühle erzeugt. Leichtigkeit und Lust sind also in jedem Bedürfnisse enthalten, und in dem Bedürfnisse, in welches das Interesse übergegangen ist, wirken ohnehin zugleich die diesem eigentümlichen Gefühle. Indes die Lust kann dadurch erstickt werden, daß sie zu ihrer Befriedigung durch Mittelglieder hindurchgehen oder sich Anhängsel gefallen lassen muß, die Unlust erregen, und da die Unlust hier darauf beruhen kann, daß die Mittelglieder und Anhängsel nicht leicht genug von statten gehen, so entsteht auf diese Weise nicht bloß Bedürfnis ohne Lust, sondern auch Bedürfnis ohne Leichtigkeit. So hat mancher angehende Künstler und Schriftsteller, dem die Hingebung an eine bestimmte Thätigkeit schon zum Bedürfnisse geworden ist, doch zu der oft sehr mechanisch-geistlosen Nebenarbeit keine Lust, die erforderlich ist, damit er sich in den vollen Besitz der technischen und wissenschaftlichen Hilfsmittel setze, und damit er seine Idee vollkommen kunstgerecht durchführe. Unlust und Trägheit verleiden ihm also die Thätigkeit, und sie können sich mit einem Mangel an Leichtigkeit bei dem, was geschehen soll, verbinden. Die lästigen und überdies vielleicht schwierigen Durchgänge und Anhängsel können aber auch unnötige sein, die sich wohl vermeiden lassen würden, und so ist es wirklich bei jedem Mechanismus und Pedantismus der Lehrthätigkeit — bei der Qual eines zu verwickelten, trocknen, überhaupt schlechten Unterrichtes — bei geistlosen, schwerfälligen, umständlich-weitläufigen, überhaupt unzweckmäßigen Unterrichtsmethoden, z. B. solchen, bei denen nicht für ein selbstthätiges Arbeiten, wie das Auffinden, Ableiten, Ordnen der fremden Sprachformen und ihrer Bedeutungen ohne Grammatik und Lexikon, und auch nicht für Raschheit der Apperception gesorgt ist — bei allem Fortschreiten zu Neuem, dem nicht die Probe von der sicheren Aneignung des Früheren vorausgegangen ist — bei allem Übergewichte der Formen und Zeichen über die Sachen — bei jedem zu abstraktem oder zu vorwaltend synthetischem Unterrichte, wie er in der mittelalterlichen Schule herrschte[1] — bei einem elenden Notizen- und Subtilitätenkram und einem Hinstreben nach Kleinigkeiten, wie sie sich oft bei einem an sich sehr ansprechenden Gegenstande breit machen, und besonders auch die Erkenntnis des Altertumes in seiner Schönheit und Idealität häufig hindern — bei

[1] Er artete hier sogar in ein Spielen mit leeren Worten aus, z. B. bei der Naturkunde. In dieselbe Kategorie gehört aber natürlich auch alles Einspannen in die unverstandenen Begriffe memorierter Lieder und Sprüche.

einem völlig gleichmäßigen und zu langsamen Vorrücken der Lektüre — bei einer unangemessenen Interpretation und Exposition derselben, namentlich bei einer solchen, die sich in eine Menge ungehöriger, vom Inhalte abführender Bemerkungen von sprachlicher, metrischer, antiquarischer und kritischer Art verliert und den Gegenstand damit gleichsam überschüttet[1] — bei aller Undeutlichkeit des Fadens des Fortschrittes, bei allen zu hoch gespannten Ansprüchen an die Zeit, Lernkraft und Leistungsfähigkeit der Jugend, wobei ihr die Freudigkeit und der Muth des Lernens verloren geht und somit ein Teil ihrer geistigen Kraft aufgerieben wird, namentlich auch durch Überhäufung mit Arbeiten oder durch Ansammlung von zu großen Massen des Wissens, sowie infolge der Tendenz des Lehrers, aus falscher Gründlichkeit zu weit auszuholen, oder zu weit in die Tiefe zu gehen, die Gegenstände in zu großer Ausdehnung, in ungehöriger Ausbreitung zu lehren und zu viel einzelne Lehren in den Kreis des Unterrichtes hereinzuziehen.[2] Durch alles das kann ebenso wie

[1] Auch die notwendigen Bemerkungen der Art müssen stets an die mündliche Präparation, die Übersetzung, die Wiederholung, an die nachahmende oder variierende schriftliche Ausarbeitung, an die mündliche und schriftliche Systematisierung von Grammatik und Onomatik, an die Korrektur verteilt werden. Es muß überhaupt bei allem Unterrichte successive Verdeutlichung stattfinden, womit auch die Notwendigkeit einer Verteilung des Stoffes auf verschiedenen Lehrstufen zusammenhängt.

[2] Encyklopädisches hat hier dieselbe Wirkung wie Unverstandenes, Unverdautes, überhaupt vorzeitig Dargebotenes. In der Möglichkeit des Verständnisses liegt jedoch keine sichere Grenze für die Ausdehnung des Unterrichtes. Wohl aber ist in anderer Beziehung durch die Subjektivität des Zöglinges ein festes Maß für den Unterricht und somit ein Schutz gegen Überladung gegeben. Es dürfen nämlich nicht mehr Kenntnisse eingeprägt und festgehalten werden, als sich zu bestimmten Fertigkeiten erheben lassen. Einem Zöglinge läßt sich gar vieles darbieten, was er im Augenblicke versteht, und dennoch muß man es fallen lassen, sobald sich zeigt, daß es sich nicht in solche reihenförmige Verbindungen bringen läßt, um sicher und rasch reproduziert oder angewandt zu werden, daß es vielmehr aus diesen Reihen sehr bald wieder entschwindet. Die Gefahr solchen Entschwindens und Vergessens liegt übrigens immer um so näher, eine je größere Anzahl von Begriffen (gegen den Grundsatz successiver Verdeutlichung) mit einer einzelnen Vorstellung associiert worden sind, je lockerer folglich deren Verbindung mit jedem der Begriffe ist. Man darf freilich auch nicht glauben, die schädliche, übel angebrachte Gründlichkeit des Unterrichtes werde am besten dadurch vermieden, daß der Lehrer selbst die Sache nicht recht wisse oder nicht gründlich verstehe. Vielmehr wird gerade derjenige, bei dem das einzelne Wissensmaterial nicht innig genug mit anderem zusammenhängt, am ersten geneigt sein, es überall auszuschütten, auch da, wo er nicht voraussetzen kann, daß es in die zugehörigen Verbindungen eingefügt werde.

durch die unvermeidlichen beschwerlichen Durchgänge und Anhängsel die Lust zum Lernen und Arbeiten, auch wenn schon ein Bedürfnis dafür bei dem Zöglinge erwacht ist, wieder vernichtet werden,[1] und die Schwierigkeiten, die durch zu rasches oder zu starkes Anwachsen seinen schwachen Kräften eine zu große Last auferlegen, können zugleich einen solchen Druck auf ihn ausüben, daß mit der Lust am Thun auch die Leichtigkeit des Thuns aus dem Bedürfnisse entweicht. Bedürfnis ohne Lust entsteht außerdem auch, wenn die Lust, die den Anfang oder das Ergreifen der Beschäftigung begleitete, nicht gleichmäßig fortgewachsen ist, sondern allmählich abnahm und zuletzt völlig verschwand, so daß das Bedürfnis, wenn auch mit Leichtigkeit verbunden, zuletzt allein zurückblieb. Die Regel, die dem Bedürfnisse zu Grunde liegt und die sich mehr und mehr erfüllen sollte, ist dann wohl im Gedächtnisse hängen geblieben, aber sie hat sich nicht fortwährend in lebendiger Weise neu erzeugt, so daß ihre fortgesetzte Anwendung nicht mehr als Lust empfunden wird, weil der Rückblick auf die allmählich vollständigere Ausfüllung der allgemeinen Umrisse wegfällt und vielleicht sogar die Leichtigkeit der Anwendung gefährdet ist. Es ist das ein Fall, der gleichfalls durch Übereilung der Bildung eintreten kann, wenn z. B. die Synthesis so rasch hervortritt wie bei den Fröbel'schen Vorbereitungen auf die geometrischen Fundamentalerscheinungen, oder wenn der Kopf des Zöglinges zu frühzeitig mit dem Begrifflich-Allgemeinen, das den Inhalt der Regel ausmacht, erfüllt wird, und wenn es namentlich nicht so aus dem Konkreten herausgebildet worden ist, daß es sich jederzeit ohne Mühe von neuem daraus erzeugen läßt. Aber alle solche Fälle sind vom Interesse ausgeschlossen. Dieses muß sich immer von den Vorstufen der Leichtigkeit und Lust zu der Stufe des Bedürfnisses erheben und in ihm müssen sich zuletzt alle drei Stufen vereinigen, wie sie auch im Interesse des Künstlers eingeschlossen sind. Denn Leichtigkeit in Verbindung mit Freudigkeit des Gelingens hat schon der Handwerker bei seinem Thun, insofern es ihm rasch und ohne Mühe

[1] Mit der Lernlust ist gewöhnlich das kindliche Vertrauen verbunden, der Lehrer werde am besten wissen, wie die Jugend angeleitet werden müsse, und es liege an ihr, wenn der Unterricht so sehr schwer falle. Dieses Vertrauen wird getäuscht, wenn die Schwierigkeiten bloß durch die didaktische Roheit und Unerfahrenheit oder die Bequemlichkeit des Lehrers entstehen, und es ist das wegen seines Gegensatzes zu Recht und Billigkeit ein schlechthin unsittliches Verhältnis. Ein ebensolches Verhältnis ist es, wenn der Schüler mittels einer Regierungsstrafe die falsche Lehrart entgelten muß.

von statten geht; Lust, namentlich diejenige, welche ein Ausfluß des unmittelbaren Wohlgefallens am Gegenstande ist, empfindet schon der Liebhaber und Dilettant bei seiner Beschäftigung, darum übt er sie gerade; aber im Künstler müssen Leichtigkeit, Lust und inneres Bedürfnis stets zusammen vorhanden sein. Und dahin muß es auch bei dem Zöglinge kommen, er muß bei allem seinem Thun, das zum Unterrichte gehört, so gewiß das Ziel desselben im Interesse liegt, auf der höchsten Stufe seiner Ausbildung ein wahres Kunstgefühl besitzen, d. i. sein Thun muß ihm ein inneres Bedürfnis sein und es muß ihm zugleich leicht werden und Wohlgefühl bereiten. Erst dann scheidet sich sein Thun von einem solchen Thun, wie es aus dem Begehren entspringt, scharf ab.

Wenn nun auch nach dem Vorstehenden nicht zu erwarten ist, daß sich das Bedürfnis sogleich mit dem Beginne des Unterrichtes einstellen werde, so muß es doch keineswegs erst sehr spät hervortreten. Es kann in der That schon in dem Gedankenkreise des Zöglinges liegen, nachdem nur seine Erfahrung und sein Umgang ihm gehörig zerlegt worden sind. Es kann auch durch die ersten Anfangspunkte eines Unterrichtes geweckt werden, der den Zögling über seinen natürlichen Gedankenkreis zu erheben sucht. Es kann überhaupt ziemlich früh eintreten, weil die allgemeinsten Umrisse der Erkenntnis und Teilnahme, welche zugleich ihren weiteren Fortschritt andeuten, schon in den einfachen Verhältnissen enthalten sind, in welche das Kind von Natur hineingestellt ist und in die es durch den ersten Unterricht hineingeführt wird. Nur muß frühzeitig, freilich ohne Übereilung,[1] durch den Erzieher in allen Teilen des Unterrichtes auf die notwendigen Grundlagen und Grundgestalten hingewirkt werden,[2] damit die halberfüllte Regel vorhanden sei, die sich allmählich immer weiter ausbreiten soll. Dahin gehört, daß das Epische, da es die Grundgestalt und das Fundament aller Poesie ist, folglich auch das Märchen, dieser Überrest alter epischer Mythen in später Zeit, frühzeitig gepflegt werde, und es ist deshalb als ein päda-

[1] Man darf folglich nicht in den Fehler verfallen, die Anfangsgründe der Schuldisciplinen, die zu den Elementen hinführen sollen, mit diesen selbst zu verwechseln. Der pädagogische Unterricht muß stets von einem Zusammengesetzten zum Einfacheren übergehen, von zusammengesetzten Naturerscheinungen zu einfacheren Prozessen, von Figuren zu Linien, von Linien zu Punkten, von Sätzen zu Worten, von diesen zu Lauten u. s. w.

[2] Auf sie wies schon Comenius hin und Pestalozzi versuchte, sie aufzufinden.

gogischer Gewinn anzusehen, daß die SOSTMANN'sche Bearbeitung von GRIMM's Märchen dem Gesinnungsunterrichte des ersten Schuljahres zu Grunde gelegt und das Studium der alten Litteratur mit der homerischen Volksdichtung begonnen werden kann.[1] Hiermit hängt zugleich zusammen, daß die Grundzüge des Empfindens, in denen alle Regungen des Gemütes sich bewegen, die charakteristischen Grundverhältnisse, aus denen alle Gesellschaft sich auferbaut und ihre Zustände sich zusammensetzen, die ursprünglichen und notwendigen Beziehungen, in die der Mensch zu einer höheren Macht tritt, die Elemente des Sittlichen und Schönen aus lebensvollen, detaillierten Bildern der Geschichte und Litteratur heraus frühzeitig entwickelt werden müssen. Ebenso sollten vor allem Unterricht in einer fremden Sprache durch einen gründlichen deutschen Unterricht nach Anleitung von KELLNER die logischen Grundlagen alles Sprachunterrichtes, vor allem eigentlichem mathematischem, naturgeschichtlichem, geographischem, ja vor dem Schreibunterrichte die notwendigsten geometrischen Grundformen und ihre Beziehungen fest begründet sein, und schon aus den Anfängen zusammenhängender geschichtlicher Erzählungen ist die Naturbeschaffenheit des Bodens, auf dem dieselben stehen, nach ihren wesentlichen Grundzügen herauszuarbeiten. Wenn man so überall aus dem Elementarstoffe und den Anfangspunkten eines jeden Unterrichtes die darin vorhandenen Grundgestalten der Erkenntnis und Teilnahme, die bedeutendsten und wesentlichsten Grundthatsachen des allgemeinen menschlichen Gedankenkreises herauszuheben und dem kindlichen Geiste tief einzuprägen verstände,[2] so würde das Bedürfnis des Interesse frühzeitig erwachen. Sollte es aber auch nicht so früh geschehen, als es im allgemeinen möglich ist, so muß doch von Anfang an und weiterhin ohne Unterbrechung Leichtigkeit und Lust bei allem Thun des Zöglinges sein, wozu der Unterricht veranlaßt. Das allererste muß natürlich die Leichtigkeit sein: denn

[1] Weiterhin sind Romanzen und Balladen, aber auch Legenden mit ihren hervortretenden didaktischen Tendenzen zur Belebung der Geschichte reichlich zu benutzen.

[2] Zum Einprägen gehört natürlich, daß das wesentliche in allen Formen und Umhüllungen erkannt, daß die Kasuslehre durch Zurückgehen auf die ursprüngliche Bedeutung des Kasus, die Moduslehre durch konsequentes Festhalten des einfachen Modusbegriffes eingeübt, daß bei einem syntaktischen Ausdrucke, wie der lateinischen Participialkonstruktion, bei den verschiedenen Bedeutungen eines Wortes die Einsicht in die Stufenfolge der Metamorphosen, welche der Sprachgebrauch durchläuft, und ebenso bei einer Naturerscheinung die Zerlegung in die einfacheren Prozesse, welche zu Grunde liegen, angestrebt wird.

ohne sie würde auch das Entstehen von Lustgefühlen erschwert werden. Schon aus Rücksicht auf die Lust darf es daher bei dem Lesen und Studieren von Meisterwerken der Kultur an Leichtigkeit nicht allzusehr fehlen. Durch sie wird ja zum Teil erst der Genuß der Kunstwerke und weiterhin allerdings auch die davon abhängige Geistesbildung bedingt. Reine Lustgefühle, heitere Gefühlsstimmungen, die das Geistesleben überhaupt erfrischen und die Phantasie anregen, sind aber dem Unterrichte um so angemessener, da er zur Tugend hinführen soll und Heiterkeit und Frohsinn die rechten Begleiter der Tugend sind.[1] Daran erinnerte schon LUTHER unter Bezugnahme auf SALOMOS Aufforderung zur Fröhlichkeit,[2] während es der Pietismus in seiner Ausartung verkannte, indem er jugendliche Fröhlichkeit als ein Zeichen für den Mangel einer bußfertigen Gesinnung ansah. Bei aller Beschäftigung mit einer Wissenschaft und Kunst muß ohnehin immer etwas von dem schöpferischen Wohlgefühle, welches Kunst und Wissenschaft selbst erzeugt und verbreitet hat, es muß immer etwas von derselben Erheiterung und Erhebung empfunden werden, welche ihre ersten Erfinder und Verbreiter empfunden haben. Diese keineswegs notwendig eudämonistische Empfindung, aus der das *θεωρία ἥδιστον* stammt, ist für jene Beschäftigung so wesentlich, daß dieselbe ohne sie zum niedrigen Werkdienste herabsinkt. Die Urheber wissenschaftlicher und künstlerischer Werke beabsichtigen auch stets bei dem Betrachtenden eine erhebende, erheiternde Wirkung[3] und setzen eine Empfänglichkeit dafür bei demselben voraus, zumal ihre Werke vorzugsweise bestimmt sind für Zeiten der erhebenden Erholung. Das alles weist mit Bestimmtheit darauf hin, daß unsere Zöglinge, indem sie zur Wissenschaft und Kunst hingeführt werden sollen, nicht mißmutig, verdrossen oder übel aufgelegt sein dürfen.

---

[1] HERBART, Praktische Philosophie, S. 276. Vgl. ZILLERS Ethik, S. 454.

[2] Ebenso nahe liegt die Erinnerung an das sanfte Joch und die leichte Last des Herrn. Es hat auch schon die alte Kirche den Trübsinn des Manichäismus verworfen. Freilich widerstrebt der Religion wie dem Geiste der Erziehung ebenso sehr die leichtsinnige Heiterkeit, die keine Reue und keine Trauer um das Böse kennt.

[3] *(Hoc) fine scripserunt poetae, oblectationis causa,* G. HERMANNS *Epitome doctr. metr. p. VIII* und RIEHL, Geschichten aus alter Zeit, Widmung: Gute Menschen zu erheitern, bleibt doch die erquickendste und liebenswürdigste Aufgabe des schaffenden Mannes in der Schrift wie in der Kunst. In Bezug auf Gedichte deutet HIECKE, der deutsche Unterricht, S. 97, an, daß ein heiterer Ton, der in ihnen herrscht, die Jugend am ersten mit der Poesie innig vertraut macht.

Ihr Lernen und Arbeiten darf ihnen, obwohl es seiner Natur nach von wechselnden Gefühlen begleitet ist, doch keine empfindlich peinlichen Gefühle, es darf ihnen namentlich nicht das drückende Gefühl der Anstrengung erwecken, sie dürfen es also nicht als eine Last und Plage, geschweige als eine Marter empfinden.[1] Ihr Fleiß soll auch nicht bloß in einem Lernen, Arbeiten, Stubensitzen, in einem Aufsagen und Repetieren, in einem Durchlesen von Autoren, einem Lösen von Aufgaben, einem Vollmachen von Schreibbüchern, in einem Anfertigen von Präparationen, Übersetzungen und Aufsätzen oder in irgend einem andern Thun bestehen, wo es nur darauf ankommt, daß die Arbeit gethan, der Erfolg erreicht, die Forderung des Lehrers befriedigt wird. Unsere Zöglinge sollen vor allen Dingen bei ihren Beschäftigungen stets munter und heiter sein. Sie sollen durchweg gern lernen und arbeiten, d. i. nach DÖDERLEINS richtiger Unterscheidung, zwar lernen und arbeiten, aber mit Freudigkeit.[2] Es soll ihnen auch Lust machen, dieselbe Übung, wo es nötig ist, mehrere Male vorzunehmen. Unter ihnen soll überhaupt Freude am Wissen und an seinem Fortschreiten, Freude an der Betrachtung von Natur und Menschenwelt, nach allen Seiten des Unterrichtes hin eine durchaus frohe Thätigkeit und ein selbstthätiger, freier Fleiß herrschen, und daran dürfen auch Anstrengungen, wo sie notwendig sind, nichts ändern. Das Lernen und Arbeiten muß dann unter heiterer Anstrengung geschehen. Denn zu einem Drucke, der Lust und Heiterkeit erstickt und die Jugendfreuden verdirbt, dürfen die Anstrengungen sich niemals steigern, ja solche Anstrengungen, bei denen die freudige Bereitwilligkeit zum Handeln oder wohl gar die Möglichkeit des Handelns, des Leistens, des Verstehens nicht im voraus gesichert ist, dürfen gar nicht gefordert werden. So weit

[1] In der Wirklichkeit pflanzt sich diese sogar oft auf ihre Angehörigen fort und macht sich ihnen sehr fühlbar. Die Lust des Lernens wird ihnen schon dann verkümmert, wenn sie zu wenig Einblick in den gesetzlichen Zusammenhang der Schulwissenschaften erhalten (§ 11), wenn es z. B. in der Sprachlehre an richtiger Analyse der Wortformen mangelt, wenn der Schein ganz willkürlicher Unregelmäßigkeit die Oberhand gewinnt u. s. w. Selbst die Lust des Lehrens wird erhöht, wenn der Lehrer Lautübergänge, Accentregeln, Flexionsformen nicht bloß als etwas Faktisches und mechanisch Einzuprägendes behandelt, sondern wenn ihm dabei stets der innere sprachliche Zusammenhang vorschwebt, und seine Lust wirkt sympathetisch auf den Zögling fort.

[2] Hieraus folgt von selbst, daß ein Lernen, Arbeiten, Abschreiben, Nachsitzen, Nachbringen bloß zur Strafe, also bloß zu dem Zwecke, daß es der Zögling als Druck und Unannehmlichkeit empfinde, nicht vorkommen darf.

dürfen die Schwierigkeiten eines Unterrichtszweiges niemals anwachsen. Nicht einmal ein verdrießlicher, langweiliger, ermüdender oder ein mit Zwang verbundener Unterricht darf stattfinden.[1] Alles mechanische Thun und Gewöhnen, alles erzwungene, maschinenmäßige Lernen und Üben, alles aufgedrängte Wissen und Können, aller Zwang von Regierungsmaßregeln statt einer lebendigen Wechselwirkung zwischen der Lust des Lehrens und der Lust des Lernens, vollends aller aufgenötigte und kontrollierte Privatfleiß statt eines aus freiem Antriebe hervorgehenden und sich frei bewegenden sind vom Erziehungsunterrichte als solchem ausgeschlossen. Für alles der Art darf hierbei kein Moment der Jugendzeit aufgeopfert werden.[2] Der Geistesentwickelung widerstreitet ja auch außerhalb des pädagogischen Gebietes[3] der äußere Zwang. Sie läßt sich nicht trennen von freier Regsamkeit der Kräfte und Bestrebungen. Namentlich hat schon Ratich darauf hingewiesen, daß das Auffassen, das Behalten an sich durch Zwangsmaßregeln, durch Appellation an den Willen des Zöglinges sich nicht unterstützen läßt.[4] Es ist deshalb ein unsinniges Experiment, wenn man einen jungen Menschen durch Zwang, durch Arbeiten, die ihm zur drückendsten Last werden, über die ersten Schwierigkeiten eines Unterrichtszweiges hinwegzuheben sucht, so gewiß es auch ist, daß gründliche Elementarkenntnisse und tüchtige Elementarfertigkeiten den weiteren Fortschritt in hohem Grade erleichtern und dadurch auch angenehmer machen. Das Experiment gelingt nur dann scheinbar, wenn schon vorher der Wille des Zöglinges stark genug ist, um den Zwang ertragen zu können, oder nebenbei Gelegenheit hat, sich zu bilden. Bei dem pädagogischen Unterrichte muß es in der That immer so sein, wie Goethe sagt: es soll nicht genügen, daß man Schritte thue, die einst zum Ziele führen, sondern jeder Schritt soll Ziel sein und als Ziel gelten. Strenge muß allerdings auch bei dem Unterrichte herrschen und sie kann in einem Drucke der Zucht bestehen, deren Wirksamkeit freilich nach Grundsätzen der Charakterbildung von der zum mindesten rasch nachfolgenden Einstimmung des Zöglinges sich nicht trennen darf, desgleichen in Regierungs-

[1] „Alles ohne Zwang" war ein Wort von Ratich.

[2] Ohnehin wird die Plage eines interesselosen Lernens eine Veranlassung zu Unterschleif und Betrug, die nicht bloß von der Regierung zu vermeiden, sondern auch von seiten der Zucht aus Rücksicht auf die Charakterbildung fernzuhalten ist.

[3] Ziller, Ethik, S. 375.

[4] Ziller, Allg. Päd., S. 315.

maßregeln, welche den Unterricht in der That stets zu begleiten haben. Aber weder die Strenge der Zucht noch die der Regierung darf sich als ein vermeintes Hilfsmittel des Lernens in den Unterricht als solchen mischen, und sie darf überhaupt in dem Augenblicke, wo gelernt werden soll, gar nicht hervortreten. Kommt namentlich bei dem Unterrichte eine Regierungsmaßregel vor, sei es selbst das Zerreißen oder Durchstreichen einer schlechten Arbeit, wobei sich mit dem Tadel[1] der symbolische Befehl zum Abschreiben, zum nochmaligen Ausarbeiten verbindet, so muß die psychische Wirkung und Nachwirkung davon immer abgeschlossen sein und man muß (vielleicht in einem sehr raschen Übergange, den das auf Affekte, somit auf schnell wechselnde Zustände hinwirkende Verfahren der Regierung gestattet) den Rückweg zu dem freundlich-wohlwollenden, helfenden Verfahren des Unterrichtes schon wieder gefunden haben, wenn der Unterricht fortgesetzt werden soll. So muß es auch bei den sogenannten Strafarbeiten sein. Denn bei einer versäumten Arbeit muß wohl das Nachholen, bei einer schlecht ausgearbeiteten Aufgabe das Bessermachen, beides nach Bedürfnis auch unter Aufsicht des Lehrers, regierungsmäßig auferlegt werden. Aber hat dann der Lehrer bei dem Nachholen, bei dem Bessermachen selbst mitzuwirken, so muß alles, was an Regierung erinnern könnte, vollständig vergessen und verwischt sein. Denn alle Strenge bei dem Unterrichte über das Angegebene hinaus darf nur in einer strengen Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit belebender. geistbildender Methoden bestehen, und das sind immer solche, welche zugleich die Gefühle der Lust und Leichtigkeit bei dem Zöglinge befördern.

Macht eine Thätigkeit zu viel Mühe und ist sie zu wenig mit Lustgefühlen verbunden, so entsteht auch nicht die Neigung, jede sich darbietende Gelegenheit zu weiterer Ausbildung und Übung zu benutzen, und ohne eine solche Neigung geht immer das Erlernte sehr bald wieder verloren, weil es zu wenig fest angeeignet wird. In der Leichtigkeit und den Lustgefühlen des Unterrichtes liegt dagegen zugleich eine Bürgschaft, daß die erworbene Fähigkeit ein dauernder Besitz bleibe. Ja beim Lernen selbst wird das, was nicht gern gelernt wird, auch nicht schnell und nicht gut gelernt, nicht tief gefaßt und nicht sicher zum Behalten angeeignet, was von RATICH an bis zu den Philanthropinisten herab

[1] Über den psychischen Eindruck davon s. HESSE, der Schreibunterricht, S. 56.

mit Recht sehr hervorgehoben worden ist. Das Wohlgefühl und die Freude an der Unterrichtsthätigkeit muß aber schon dann bei dem Zöglinge schwach bleiben, und damit auch der Anreiz, Schwierigkeiten gering anzuschlagen, und Arbeiten, Anstrengungen gern und willig zu übernehmen, wenn er nicht das Bewußtsein eines unaufhaltsam stetigen Fortschrittes, ja im leichten, raschen, sicheren Fortschritt das Gefühl überschüssiger Kraft bei der Überwindung der Schwierigkeiten hat,[1] und wenn es ihm nicht möglich gemacht ist, des unwillkürlichen Wohlgefühles teilhaftig zu werden, welches daraus entspringt, daß die Leistungen, welche der Unterricht fordert, durchgängig gut ausfallen, also von allzuviel Mängeln frei sind. Die Lust wird ferner in allen Fällen gehemmt, wo die Gelegenheit zum Genießen dessen, was die Lust bereitet, zu wenig benutzt wird, wenn z. B. die aufgestellten Bauformen zu rasch wieder eingerissen werden, wenn man überhaupt im Kindergarten das angeregte Interesse bei raschem Übergange zu anderem nicht genug fortwirken läßt, wenn der Schüler nicht fließend übersetzen lernt, wenn er das gut Gelernte, das, was er wirklich fließend übersetzen kann, zu selten zu reproduzieren oder zu wenig freithätig anzuwenden hat, wenn vieles angefangen und nichts recht zu Ende geführt, wenn es keine kursorische Lektüre giebt, wenn die mit Fleiß ausgeführte Arbeit gewöhnlich nicht gründlich durchgesprochen oder nicht sorgfältig aufbewahrt, wenn nicht hinreichende Gelegenheit dazu, an Angeschautem sich zu sättigen,[2] dargeboten wird. Lust kann auch ebensowenig als Bedürfnis in einem Vorstellungskreise aufkommen, wenn derselbe nicht kräftig und zusammenhängend genug ist, wenn der Zögling z. B. einen Schriftsteller nicht so vollständig durchliest, als es notwendig ist, wenn die Lektüre nicht durch mündliche und schriftliche Relation des Inhaltes, des Ganges, der Gruppierung des Stoffes begleitet wird, wenn von einer Wissenschaft, von einer Zeitperiode, von dem gesamten Altertume zu wenig sich überschauen läßt, als daß in der dadurch gebildeten Vorstellungsmasse eine hinreichend lebendige Bewegung und Triebkraft entstehen könnte, ja schon dann, wenn man nicht genug auf eine systematische Form des zu Lernenden hinarbeitet oder nicht dafür sorgt, daß selbst das Lästige oder doch nicht unmittelbar Ansprechende und Belebende

---

[1] Ohne successive Verdeutlichung (nach S. 341, Anm. 1) und da, wo eine merkliche Unklarheit oder Unsicherheit zurückbleibt, ist das z. B. nicht möglich.

[2] NAHLOWSKY, das Gefühlsleben, S. 136 f.

durch das Interessante gleichsam mitgetragen wird.[1] Lust und Leichtigkeit werden überdies ebenso gewiß für sich allein, als wenn sie mit einem Bedürfnisse verbunden sind, teils durch übereilte Bildung gehindert (wenn man z. B. über die Elemente und Grundverhältnisse jedes Gegenstandes, die man am sorgfältigsten durchbilden und bei denen man am längsten verweilen muß, zu rasch hinweggeht und zu voreilig, vollends ohne Verknüpfung des Neuen mit dem Alten und Bekannten und ohne vielseitige Behandlung des Einzelnen, zu den Höhepunkten hinstrebt[2]), teils durch lästige Anhängsel und Durchgänge, wie sie schon bei den Kinderfragen vorkommen können. Denn hier wird die Kraft des Triebes, die in ihnen wohnt, am sichersten vernichtet, und die damit verbundene Lust am gewissesten verdorben und verleidet, wenn man durch ungehörige Gründlichkeit die Antwort zu sehr ausdehnt oder zu weit hinausschiebt, und wenn man sie zu sehr vertieft oder verallgemeinert, wenn man überhaupt nicht leichthin auf den Wogen der kindlichen Fragen zu schiffen versteht. Die Gefahr liegt allerdings um so näher, da die Fragen doch allzuoft nur launenhaft sind und das Interesse, das in ihnen sich kundgiebt, wenigstens noch nicht sehr erstarkt ist und deshalb leicht wechselt und abspringt. Auf ähnliche Weise mißlingt auch so oft der analytische Anschauungsunterricht, der dem zufälligen Gedankengange des Zöglinges und den Gelegenheiten dazu nachgehen muß. Nicht minder kann aber bei dem späteren Unterrichte das regste und stärkste Interesse so abgestumpft werden, daß vielleicht für immer eine Verstimmung wider seinen Gegenstand, z. B. eine Abneigung gegen alle religiöse, geschichtliche oder mathematische Betrachtung aus den Unterrichtsstunden zurückbleibt, ja alle Lust am Lernen entschwindet und in Überdruß übergeht, wenn unnötige und lästige Anhängsel und Durchgänge hinzugetreten sind. Alle solche Fehler müssen vermieden werden, damit Leichtigkeit und Lust in der Thätigkeit des Zöglinges enthalten sei.

Der ganze Unterricht muß darauf künstlich eingerichtet sein.

---

[1] So namentlich aller Unterricht über Formen und Zeichen durch den über Sachen. Ein wahrhaft anziehender Inhalt der ersten Lektüre befördert sehr wesentlich die Einprägung der grammatischen Formen und Regeln, und es ist eine durchaus falsche Meinung, durch den ansprechenden Inhalt werde die Aufmerksamkeit von der Form abgelenkt, folglich die Sicherheit darin erschwert.

[2] Associieren sich hier dennoch feste Begehrungen, so kann ein äußeres Bedürfnis (S. 335) ohne Leichtigkeit und Lust entstehen, so daß das Bedürfnis einer Wissenschaft und Kunst empfunden wird, obgleich die Beschäftigung damit schwer fällt und Unlust erregt.

daß er die Begünstigung, welche eine Mehrheit von ablaufenden Vorstellungsreihen sich gegenseitig leistet,[1] eine unterhaltende Beschäftigung gewähre, und man darf es keineswegs unter dem Vorwande, daß man nach größerer Gründlichkeit und einem mehr wissenschaftlichen Geiste des Unterrichtes strebe, aufgeben, nach einem dem Zöglinge zugleich angenehmen Wege zu suchen; denn jenes ist ebenso wie dieses im Zwecke des Unterrichtes eingeschlossen, und man muß beides mit einander zu verbinden wissen. Der Lehrer selbst darf kein harter, finsterer Mann, wie ihn die Alten durchweg dachten,[2] er darf kein trockener, steifer, griesgrämiger Pedant sein, der durch einen frohen, heiteren Sinn, oder durch eine freundliche, liebreiche Behandlung dem ernsten Zwecke des Unterrichtes oder seiner Autorität etwas zu vergeben glaubt. Er muß vor allen Dingen mit seinen Schülern beim Unterrichte stets frisch und fröhlich sein können. Als theoretisch gebildeter Erzieher muß er wissen, daß jeder Druck, der dem Zöglinge beim Unterrichte fühlbar wird, diesen herabzieht in die Sphäre der Regierung, und sein Wohlwollen gegen den Zögling muß sich vor allem auch darin bewähren, daß er diesem durch seinen Unterricht ein Wohlgefühl zu bereiten sucht. Die Schule soll ja durchaus nicht ein Ort der Qual und Pein sein, wohin die Kinder mit Furcht und Zittern kommen, sondern sie muß allgemein als ein heiterer Ort angesehen werden, wo man sich glücklich fühlen kann.[3] Die Schüler müssen auch wirklich gern und mit Freude zur Schule eilen als zu einer ihnen teueren Stätte, was besonders leicht bei Kindern der unteren Volksklassen zu erreichen ist, da diese dort befreit sind vom Drucke des Hauses. In solcher Weise haben von jeher tüchtige Erzieher, wie TROTZENDORF,[4] den Schulunterricht einzurichten gesucht. So wünschten auch LUTHER[5] und MELANCHTHON[6] den Zustand der Schulen im Geiste des echt pädagogischen Unterrichtes. Ihn herbeizuführen, mag freilich der Schwäche menschlicher Kraft, besonders bei der Unvollkommenheit unserer

[1] HERBART, Psychologie als Wissenschaft, II, § 105, S. 88.

[2] Man denke z. B. an die Parallele, in die XENOPHON den finstern und harten KLEARCH in seiner Anabasis bringt.

[3] Ein wohlorganisiertes Schulleben kann hierzu viel beitragen. Über die Schulfeste des rauhen Hauses, s. WICHERN, das Rauhe Haus, seine Kinder und seine Brüder, S. 64 f.

[4] RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens etc., S. 357, S. 354 und 362.

[5] Ib. 314.

[6] BRZOSKA, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare etc., S. 90, Anm., wobei er sich zugleich auf PLATO bezieht.

methodischen Hilfsmittel, nicht immer gelingen. Wer ihn aber überhaupt als utopisch ansieht, wer Leichtigkeit und Lust des Zöglinges beim Unterrichte als unwesentlich und entbehrlich betrachtet und als Lehrer es gänglich unterläßt, darauf hinzuarbeiten, der nimmt den schlechten Unterricht zum Maßstabe für allen Unterricht, fällt ab von der Idee des Unterrichtes und setzt den Zweck der Erziehung wie die Bedingungen, ihn zu erreichen, aus den Augen. Von diesem Zwecke wird auch beim wirklichen Unterrichte um so weniger erreicht, je weniger es dem Lehrer gelingt, Leichtigkeit und Freudigkeit des Thuns bei seinen Zöglingen heimisch zu machen. Ja der Zweck wird gänzlich verfehlt, wenn die Schüler den Glauben gewinnen, daß das Lernen eine Qual und widerliche Last sei, und wenn in den höheren Schulen Unlust und Widerwille gegen das Lernen in Verbindung mit allgemeiner Schlaffheit des Geistes sich um so mehr der Schüler bemächtigen, je höher sie in den Klassen aufsteigen, statt daß das Interesse um so intensiver werden und sich um so mehr ausbreiten sollte. Der pädagogische Wert des Unterrichtes sinkt überhaupt in demselben Verhältnisse, in welchem weniger Qual und Pein davon entfernt bleibt, und mehr widrige Nachklänge sich daran anschließen; denn in demselben Verhältnisse wird die Gemütsstimmung, welche der Unterricht erzeugen soll, mehr verdorben. Man darf auch nicht erwarten, das Interesse werde noch im Jünglingsalter oder gegen das Ende der Erziehung hin erwachen, nachdem das Knabenalter unter Mühe und Qual hingebracht worden ist. Denn dadurch würde das Gefühl der Unlust viel zu sehr angewachsen sein, als daß man hoffen dürfte, das rechte Verhältnis der Gemütsstimmung werde sich wohl wiederherstellen. Es muß darum stets und von Anfang an als die erste Bedingung und das notwendigste Zeichen eines guten Unterrichtes gelten, daß sich damit der Frohsinn der Jugend verträgt und ihre Heiterkeit nicht darunter leidet. Daher hat sich die neuere Pädagogik seit Rousseau ein großes Verdienst dadurch erworben, daß sie in einen entschiedenen Gegensatz trat zu dem finsteren, rauhen Wesen der alten Schulen, das auf der Einmischung der Regierung in den Unterricht beruhte, und das schon Rud. Agricola in der letzten Hälfte des 15. Jahrhundertes veranlaßte, die lateinischen Namen der Schule, *schola* und *ludus literarius*, ihrem Wesen sehr widersprechend, dagegen das Aristophanische φροντιστήριον demselben sehr angemessen zu finden, und ein ebenso großes Verdienst hat sich die neuere Pädagogik durch ihren gleich entschiedenen Widerspruch gegen den Mechanismus der alten Schulen erworben, der die Jugend mit Schwierigkeiten plagte,

die sie nicht bewältigen konnte, der sie mit Anstrengungen überhäufte, denen sie nicht gewachsen war, der ihr in Verbindung mit dem Drucke und dem starken Zwange, welcher geübt wurde, alle Freudigkeit bei ihrem Studium raubte und sie mit Überdruß erfüllte. Auch hier waren allerdings RATICH und COMENIUS durch dankenswerte Bemühungen der neueren Pädagogik vorangegangen, wie schon die Titel mehrerer ihrer Schriften beweisen,[1] und von ihnen wie von den späteren sind die psychologischen Gründe, die hier entscheiden, schon vielfach ganz richtig angedeutet worden. Seitdem man aber ausdrücklich darauf ausgegangen ist, Erleichterung und Lust bei dem Jugendunterrichte herbeizuführen, hat man auch für viele Zweige desselben entsprechende Hilfsmittel und Methoden aufgefunden, die nur Unwissenheit oder Unverstand nicht zu würdigen und zurückzuweisen, ja sogar zu verspotten vermag, deren allseitiger Gebrauch aber erst das Publikum mit der inzwischen eingetretenen notwendigen Erweiterung des Unterrichtes vollständig versöhnen kann, weil sich mehr und mehr zeigen wird, daß die der Jugend dadurch auferlegte Last sich noch ertragen läßt, und ihren Freuden nicht schadet, daß also die Besorgnis, die man in dieser Beziehung hegt, und die darauf gegründete Unzufriedenheit mit der Ausdehnung des Unterrichtes unbegründet ist. Besonders die PESTALOZZIsche Schule hat sich um Aufstellung methodischer Grundsätze und die Ausbildung methodischer Hilfsmittel verdient gemacht. Leider haben sie jedoch in die höheren Schulen bis jetzt wenig Eingang gefunden, zum Teil weil man sie nicht kannte oder nicht zu würdigen verstand, zum Teil weil man sie den individuellen Schulverhältnissen nicht anzupassen vermochte, und es ist das eine der vorzüglichsten Ursachen, daß bei den klassischen Studien der gelehrten Anstalten, besonders in den oberen Klassen, so viel Unlust, so wenig freie Selbstthätigkeit und Privatbeschäftigung herrscht.[2] Es müssen überhaupt bei jedem Unterrichte alle Hilfen und Hebel in Bewegung

[1] So von RATICH: Bericht von der *Didactica Wolfgangi Ratichii,* darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen gar leicht und geschwinde können ohne sonderlichen Zwang und Verdruß der Jugend fortgepflanzt werden, und von COMENIUS: *De reperta ad authores latinos prompte legendos et clare intelligendos facili, brevi amoenaque via,* ferner: *Paradisus juventuti christianae reducendus, sive optimus scholarum status, ad primae paradisiacae scholae ideam delineatus.*

[2] § 11, S. 300. Die Einführung der nichtaltklassischen Bildungselemente, die man wohl als Grund hierfür ansieht, teilte allerdings die Aufmerksamkeit, aber so, wie es der vielseitigen Bildung entspricht (§ 10 und § 20) und ohne daß eine Zerstreuung der Person eintreten muß (§ 19). Sie kann auch sehr viel zur Vertiefung der Altertumsstudien selbst beitragen.

gesetzt werden, die das Bedürfnis des Augenblickes und der Blick auf das Ganze erheischt. BASEDOW verlor sich allerdings von dem Streben aus, den Jugendunterricht leichter und angenehmer zu machen, teils in ein allzu spielendes, teils in ein die Arbeit und Beschäftigung immer nur durch Belohnungen, wenn auch nur mittels zuckergebackener Buchstaben,[1] versüßendes Verfahren. Es war wohl recht, daß das Spiel nicht bloß als Erholungs-, sondern auch als Bildungsmittel aufgefaßt wurde,[2] und als solches hat es nicht bloß für die Zucht, nicht bloß für die Beobachtung der Kinder, sondern für allen analytischen Unterricht, für alle Vorbereitung auf den Unterricht,[3] für alle freithätige Fortwirkung und Verwendung des Unterrichtes eine hohe Bedeutung. Aber BASEDOW ging weiter. Sehr häufig wurde bei ihm da, wo in streng synthetischer Weise gelernt werden sollte, bloß gespielt. Der Ernst und die Strenge des Unterrichtes wurde wenigstens willkürlich durch Plaudereien, durch Scherze, durch Einmischung unterhaltender, bunter Erzählungen unterbrochen, und darüber trat der ernste Zweck der Erziehung zurück. BASEDOW vergaß, daß bloße Tändeleien und tändelnde Beschäftigungen, nicht minder tändelnde Schriften und Bilder, die nur einen momentanen Reiz ausüben, schon dem Geiste des auf Dauer hinstrebenden Interesse ganz zuwider sind und schon darum in die Schulen nicht hineingehören. Alle flüchtigen Reize müssen beim Unterrichte verschmäht, alle willkürliche Abwechselung von Ernst und Scherz, von Strenge und Gebundenheit muß zurückgewiesen werden. Der Jugend sollte ferner nach BASEDOWS Grundsätzen nicht bloß aller Druck der Anstrengung abgenommen und erspart werden, wie es recht war, sondern das Streben artete so sehr aus, daß ihr im Widerspruche mit der Natur des Interesse selbst der freie Antrieb zur Arbeit und Anstrengung fremd blieb, ja es artete in eine eudämonistische Verzärtelung und Verweichlichung der Kinder aus. Aber den Zögling soll kein unedles, niedriges Vergnügen, keine an die Begierde fesselnde Lust erfüllen, und der pädagogische Unterricht muß den Frohsinn des Kindes zwar zu beleben, aber auch zu veredeln und zu reinigen suchen. Insoweit haben die Gegner der Erleichterungsmittel und Erholungsmethoden recht, wenn sie die BASEDOWsche Schule tadeln. Man hätte nur das Streben nach Erleichterung und Lusterzeugung beim Jugendunterrichte nicht überhaupt verwerfen sollen, aus dem die Verirrungen erst durch Ein-

[1] Nach einem von ROUSSEAU angeführten Vorbilde.
[2] § 5 und KLUMPP in der Einleitung zu den Jugendspielen von GUTSMUTHS.
[3] Mein Lehrplan für das erste Schuljahr, S. 3 u. 6.

mischung falscher Gesichtspunkte hervorgegangen sind. Man hätte es also nicht, gleich NIETHAMMER, als geringfügig, wo nicht als schädlich darstellen sollen, daß man auf Leichtigkeit und Lust bei dem Unterrichte hinwirke, und die Jugend von aller Pein und allen unnötigen Beschwerden beim Lernen zu befreien suche. Man hätte nicht gerade den Druck als bildend bezeichnen sollen, der das Gegenteil der Bildung ist. Man hätte den Druck der Anstrengung, die Empfindung der Last und Pein nicht darum für bildend erklären sollen, weil dadurch die Willenskraft und Charakterfestigkeit der Jugend bewährt und gestärkt werde und besonders auch ihr moralischer Sinn, der sich im Hinblicke auf das, was pflichtmäßig geschehen solle, durch das Anstrengende und Mühselige der Arbeit nicht zurückschrecken und davon nicht abwenden lasse. Man hätte nicht im Gegensatze zu dem pädagogischen Streben nach Erleichterung und Erheiterung des Unterrichtes auf strenge Methoden, auf ein striktes, trockenes und starres Lernen, das sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes nicht anzuschmiegen sucht, man hätte nicht auf schärfere Unterscheidung der Schularbeit von den übrigen Beschäftigungen, nicht darauf, daß schon die Jugend ein Joch trage, dringen sollen. Man hätte nicht anraten sollen, statt der Mittel zur Beförderung von Leichtigkeit und Lust lieber neue Geduldprüfungen zu erfinden, damit das Lernen wieder schwerer werde und geringere Freude hervorbringe. Man hätte demnach nicht fordern sollen, den Unterricht doch weniger interessant zu machen und lieber öfters trockene Dinge vorzunehmen, damit nur eine Übung der Geduld und Ausdauer im Schwierigen, eine Prüfung des sittlichen Bewußtseins und der sittlichen Willensstärke gewonnen werde. Man hätte niemals bloß durch Lernen- und Arbeitenlassen auf die Freude am Lernen an und für sich hinarbeiten sollen. Man hat hier wohl überall den erziehenden Unterricht im Auge, indem man einen Einfluß des Wissens auf den Willen des Zöglinges und die Hebung seiner Sittlichkeit beabsichtigt. Aber man schlägt zu diesem Zwecke einen falschen Weg ein. Indem man den Zögling vom Interesse zu entfernen sucht, mit welchem Leichtigkeit und Lust untrennbar verknüpft sind, hindert man es geradezu, daß sich sein Wille bilde; denn er muß immer aus den verschiedenen Arten des Interesse sich erheben, die das Leben oder der Unterricht, die Familie oder die Persönlichkeit des Lehrers begründet und entwickelt. Noch niemals ist bloß durch Anstrengungen als solche die Kraft des Arbeiten- und Lernenwollens und die Freude daran entstanden, und wenn sie trotz einem harten Drucke des Unterrichtes

erreicht wurde, so mußte ein Interesse, das daneben Nahrung fand oder schon stark genug war, durch jenen Druck nicht erstickt zu werden, den Übergang bilden. Denn es giebt keinen anderen Weg für die Bildung des Willens als durch das Interesse hindurch.[1] Nur muß das Interesse, welches die Quelle des Willens ist, nicht gerade durch den Unterricht, durch den Lehrer geweckt oder unterhalten werden. Umgekehrt verbürgen oder beweisen selbst Anstrengungen, zu denen der Zögling sich entschließt, noch keineswegs das Dasein seines Willens; denn sein Thun kann ja von einem fremden Willen, von einem fremden Befehle getragen werden, und das kann selbst dann der Fall sein, wenn das Thun bei ihm zur Gewohnheit geworden ist. Erst wenn sein Interesse ihn an das Thun und die Anstrengungen fesselt, ist es überhaupt möglich, daß sein eigenes Wollen in der Mitte seines Thuns seinen Sitz aufschlägt. Eben deshalb aber, weil aller im eigenen Wollen wurzelnde Ernst der Arbeit stets aus der Mitte des Interessanten sich erheben muß, kann der Wille zum Lernen und Arbeiten und die Freudigkeit daran im Zöglinge sicherlich nicht gerade dadurch entstehen, daß sein erstes Lernen und das Lernen überhaupt ein bloßes Müssen ist. Am sichersten ist es immer, daß aus der Freude an einem bestimmten Thun der Trieb hervorgeht, im Bereiche desselben neue Anstrengungen zu überwinden und durch neue Schwierigkeiten hindurch zu dringen.[2] Wenn man dagegen so sehr geneigt ist, ohne weiteres Anstrengungen und Aufopferungen, Kraftanspannung und Arbeitsausdauer vom Zöglinge zu verlangen, so wird man immer häufig in den Fall kommen, daß man auf einen Willen rechnet, ehe er sich im Umkreise des Wissens gebildet hat, und noch viel häufiger wird man den Gehorsam eines sittlichen Willens voraussetzen, ehe die sittlichen Überzeugungen befestigt sind und die Unterwerfung des Willens unter dieselben vollbracht ist.[3] Man wird freilich das Mangelnde durch eine bloße Zucht zu ersetzen suchen. Aber wir

[1] In ähnlicher Weise FICHTE, dritte Rede an die deutsche Nation.

[2] Daß das Interesse Kraft ist, s. § 14.

[3] Hier kommt es darauf an, die Bildungswege des Willens im einzelnen zu studieren und zu beachten. Dahin gehört: soll der Wille bei der Gymnasialjugend entstehen, zur klassischen Litteratur immer wieder und mit Lust zurückzukehren (nach § 11), so muß es z. B. durch Nachschlagen und Vergleichen, durch wiederholtes Überblicken und Benutzen des früher Durchgearbeiteten eine mit Interesse verbundene Gewohnheit der Schulthätigkeit werden, bei HERODOT z. B. auf HOMER, bei XENOPHONS Anabasis auf beide zurückzugehen. Bei dem beginnenden Unterrichte muß ferner der Lehrer lange dem Knaben Grammatik und Lexikon vertreten, damit dessen Selbstthätigkeit in rechter Weise sich

wissen bereits,[1] daß durch sie nichts erreicht wird. Die Kraft und Geduld, die in Anspruch genommen werden soll, läßt sich dadurch nicht erzeugen. Behauptet man vollends, die Qual des Lesen- und Schreibenlernens, des Unterrichtes in der Grammatik und im Rechnen sei in den alten Schulen gar nicht so groß gewesen, als der Philanthropinismus in Übereinstimmung mit der Pestalozzischen Schule voraussetze, die Kinder seien vielmehr schon vor Erfindung der erleichternden und den Unterricht angenehm machenden Methoden im Bewußtsein treuer Pflichterfüllung bei allen Mühseligkeiten, Schwierigkeiten und Peinigungen vergnügt und glücklich gewesen, so widerstreitet das einesteils geradezu der historischen Wahrheit, die schon vor dem Auftreten der Methodiker hinreichend bezeugt ist, und anderenteils wird wiederum viel zu frühzeitig ein tief begründetes sittliches Streben bei dem Zöglinge vorausgesetzt, dessen wirkliches Vorhandensein allen eigentlich erziehenden Unterricht, ja alle wahrhafte Erziehung überhaupt vollständig entbehrlich und überflüssig machen würde.

§ 14.

Das unmittelbare Interesse im Verhältnisse zum mittelbaren Interesse und zur Liebe.

Der Unterrichtszweck, wie wir ihn bisher angegeben haben, dürfte vielleicht, ungeachtet unserer weitläufigen Entwickelungen, noch immer nicht für bestimmt genug gehalten werden, weil man gewöhnlich ein unmittelbares und ein mittelbares Interesse unterscheidet und es sich folglich noch fragt, welches denn gemeint sei. Vielleicht möchte man auch das Interesse, das wir als Ziel des Unterrichtes hingestellt haben, zur Liebe gesteigert sehen. Man könnte also geneigt sein, nicht Interesse, sondern Liebe zu den Gegenständen des Unterrichtes vom Zöglinge zu verlangen, weil jenes eine zu schwache Regung zu sein scheint, um auf den Willen einen Einfluß gewinnen zu können. Über beides haben wir uns zuletzt noch zu verständigen.

Was den ersten Punkt anlangt, so unterscheidet man allerdings gewöhnlich, wie schon bemerkt, ein mittelbares und ein unmittel-

---

entwickele. Soll die Kraft des Arbeitenwollens im Umkreise der Schulthätigkeit überhaupt entstehen, und namentlich auch die bei dem Knaben nur sehr allmählich wachsende Fähigkeit, für sich allein zu arbeiten, so gilt vor allem § 11, S. 305.

[1] Aus § 8.

bares Interesse, wie wenn das zwei Arten von Interesse wären, die zu derselben Gattung gehörten. Aber das ist nicht richtig. Man faßt hier zwei wesentlich verschiedene Geistesthätigkeiten bloß durch denselben Namen zusammen. Denn nur das unmittelbere Interesse ist das echte Interesse, wie wir es früher bestimmt haben, und kann als Ziel des Unterrichtes gelten. Was man mittelbares Interesse nennt, ist immer schon ein Begehren. Dazu kommt, das sogenannte mittelbare Interesse ist ein solches Begehren, das auf einen Gegenstand hingeht um eines anderen Gegenstandes willen, den man unmittelbar will. Es ist ein Begehren von Mitteln, die man nötig zu haben glaubt, um gewisse Zwecke zu erreichen. Nun sind allerdings überall im Leben Mittel zu den Zwecken notwendig, und solcher Mittel bedarf man auch dann, wenn man einen an sich wertvollen Zweck verfolgt. Denn ein jeder muß wegen der Abhängigkeit, worin er zu anderen und zur Natur steht, auf die Notwendigkeiten, ja auf die Notdurft des Lebens Rücksicht nehmen und sich danach einrichten. Ein jeder muß auch schon viel früher, als er seine äußeren Bedürfnisse wirklich befriedigt, sich dazu fähig gemacht haben, um es einst thun zu können, er muß mit anderen Worten beizeiten die hierfür erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten sich erworben haben. Das mittelbare Interesse ist folglich keineswegs etwas für den Menschen Entbehrliches und Gleichgültiges, es giebt einen berechtigten Eudämonismus, den die Stoiker mit Unrecht zurückwiesen, und auch der Brotstudien kann in einem gewissen Grade niemand entbehren. So bedarf denn unser Zögling gleichfalls eines Unterrichtes im Nützlichen für den Dienst, den ihm die Notwendigkeit, ja die Not des Lebens einst auferlegen wird. Aber damit das Streben an dem Nützlichen nicht tadelnswert sei, muß das Nützliche nicht nur an sich selbst tadellos sein, sondern auch dem an und für sich Würdigen, das allein herrschen soll, immer dienen. Denn je mehr es vorherrscht, desto leichter führt es in Verbindung mit einer unmäßigen Hervorhebung des eigenen Selbst zu einem Egoismus hin, bei dem der einzige und letzte Grund des Handelns das Verlangen nach Gewinn und dem eigenen Wohlbefinden ist, und wobei man notwendig in sittliche Mißverhältnisse verstrickt wird, desto allgemeiner wird eine eudämonistische Gesinnung zur Maxime des Handelns gemacht, wobei man, wenn auch nicht in Genießungen, doch in die Materie des Wollens versinkt, und wobei subjektive Gemütsbewegungen[1] zur Herrschaft

[1] HERBART, Praktische Philosophie, S. 12 und ZILLERS Ethik, S. 54 f.

gelangen. Das alles gehört aber einer Sinnesart an, die der Tugend, ihrer objektiv-idealen Grundlage und ihrer Erhebung über die Materie des Wollens völlig fremd ist. Wird daher das Nützliche nicht so untergeordnet, daß darauf der Wert eines herrschenden, das Wollen und Handeln seinem Endzwecke nach bestimmenden Würdigen sich überträgt, so entstellt und verdirbt es den Menschen, indem es ihn ins Gemeine herabzieht. Darum darf das mittelbare Interesse auch nicht der Zweck des Unterrichtes sein, wiewohl es für den Zögling sehr heilsam sein mag, daß schon bei dem Unterrichte in einem gewissen Maße des Lebens Zukunft mit in Anschlag gebracht und das praktische Bedürfnis mitbeachtet wird. Wäre nämlich das mittelbare Interesse der Zweck des Unterrichtes, so würde es für den Zögling in den Vordergrund gestellt sein und es würde ihm deshalb die Gefahr drohen, durch den Unterricht an eine ganz gewinnsüchtige und eudämonistisch-egoistische Gesinnung gewöhnt zu werden. Er würde folglich durch den Unterricht leicht schlechter werden, statt daß er dadurch ein besserer Mensch werden und auch nach den Grundsätzen der Zucht darin die stärkste Schutzwehr finden soll gegen die Verlockungen des alltäglichen Sinnen- und Genußlebens, gegen die Gewinn- und Vergnügungssucht, die ihn umgeben, und gegen eine solche falsche Theorie, wie sie im vorigen Jahrhunderte, wegen ihrer Vermischung mit dem Geiste der Billigkeit und des Wohlwollens allerdings unter dem Namen des Humanismus,[1] vielfach gelehrt wurde, und wie sie der sogenannte Materialismus unserer Tage nach seiner praktischen Seite hin ausgebildet hat. Zum mindesten würden Naturen, die der dem Guten gebührenden Wärme und Begeisterung unfähig wären, aus einem das mittelbare Interesse an die Spitze stellenden Unterrichte hervorgehen, weil sie das Ideale nicht zu schätzen wüßten, und wenn die falsche Spannung, in die sie das mittelbare Interesse versetzt hätte, durch den Wegfall seines Reizes nachließe, so würden es frühzeitig abgenutzte, matte blasierte Naturen, während das echte Interesse, sich gleich bleibend, über die Schulzeit hinausreicht, alle Wechselfälle des späteren Lebens überdauert und sich auch nicht, wie selbst das auf Weisheit gerichtete mittelbare Interesse, willkürlich aufgeben läßt. Darum wehe den Lehranstalten, wo Fertigkeiten und Kenntnisse für das Höchste gelten,[2] wo die sogenannten praktischen In-

---

[1] Thilo in der Zeitschrift für exakte Philosophie, I, S. 296.

[2] Im Gegensatze dazu heißt es in Salzmanns Schrift „über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal“: Die Kenntnisse hielt man hier für minder wichtig als die Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte der Zöglinge. Cf. §8; §9, S. 237; §18.

teressen in den Vordergrund treten, wo die Arbeit des Lernens durch die Aussicht auf die künftige Brauchbarkeit der Resultate gewürzt wird, oder das Spiel des Platzwechsels und der Censuren als Mittel zum Anfeuern eingeführt ist, mit einem Worte, wo nicht der Trieb des Wissens und Könnens selbst, sondern der äußere Erfolg davon als das letzte Ziel der Thätigkeit angesehen wird! Ein Schüler, den künftiger Gewinn, den der höhere Platz, das öffentliche Lob zu Aufmerksamkeit, Fleiß und Thätigkeit antreiben soll, ist immer der Gefahr preisgegeben, in Roheit zu versinken. Ebendeshalb haben wir schon früher alles Lernen verworfen, das aus der ängstlichen Rücksicht auf Belohnung und Ehre, auf Rangstufe und Examen, auf Staatsbeförderung und Staatsunterstützung geleistet wird,[1] und ebenso alle äußeren Thätigkeiten, die nicht Fortwirkungen des ursprünglichen Interesse sind, und nicht durch den Zusammenhang mit demselben und die Kraft desselben gehoben werden. Denn hier treibt den Zögling immer vorwiegend ein mittelbares Interesse, wie es in der That Basedow durchgängig dem Jugendunterrichte zu Grunde legte.[2] Daher geriet er auch in Eudämonismus hinein. Selbst der Körper wurde trotz der gymnastischen Übungen verweichlicht, indem er ihm weniger, als die physiologischen Bedingungen gestatteten, zumutete, weil die Form der Arbeit, besonders bei dem Anfangsunterrichte, viel zu sehr zurücktrat, und die wichtigsten Gegenstände der pädagogischen Fürsorge, wie die Beförderung der körperlichen Kraft, Gewandtheit und Gesundheit, die Pflege der Natur- und Weltkenntnis, ja selbst die religiöse Bildung wurden dadurch herabgewürdigt, daß sie bloß als Mittel der Glückseligkeit und des Wohlbefindens, wovon er alle Wertschätzung abhängig machte, betrachtet wurden. Nur findet Basedow für sich selbst teils darin eine Entschuldigung, daß er sich durch den Gegensatz zu dem finstern, rauhen Wesen der älteren Schulen auf ein anderes Extrem hintreiben ließ, teils darin, daß das Werk Kants, die ethische Wissenschaft von der Herrschaft des Eudämonismus zu befreien und das sittliche Bewußtsein seines Zeitalters von neuem zu beleben und zu reinigen,[3] noch nicht vollbracht war. Darum sah auch der sittlich-

[1] Die Schule bringt auf diese Weise zwei von den Versuchungen an den Zögling heran, durch die (nach Tautes Auffassung in der Religionsphilosophie, II, § 80, S. 179) der Heiland versucht wurde und durch die in dem ihnen wirklich Unterliegenden zwei Hauptlaster des natürlichen Menschen begründet werden.

[2] So in Bezug auf Ehre und Belohnung nach § 9, S. 245 und in Bezug auf das Lernen für den Gebrauch nach § 2, S. 31.

[3] Zillers Ethik, S. 62; 69 f.

strenge KANT über die Triebfeder des Eudämonismus hinweg, als er das Unternehmen BASEDOWS aufs freudigste begrüßte.[1] Wenn wir aber den sittlichen Zweck des Unterrichtes festhalten wollen, so darf es nicht einmal bei dem ersten analytischen Anschauungsunterrichte, z. B. bei der Namengebung für die einzelnen Teile des menschlichen Körpers,[2] oder beim Erlernen der ersten synthetischen Elemente (im Lesen, Schreiben, in den ersten Anfängen von Geographie und Geschichte) dahin kommen, daß die BASEDOW'schen Spiele, wie das Namenspiel, wobei Gewinn und Verlust an Näschereien oder auch nur an Steinchen, Bohnen u. dgl. den Zögling in Spannung erhält, zur regelmäßigen Beschäftigung werden oder bloß regelmäßig als Würze, als Reizmittel zu seiner ernsten Unterweisung hinzutreten, um seine schwache Aufmerksamkeit zu verstärken; denn sie könnten leicht dazu beitragen, Lohn und Strafe bei dem Zöglinge zu leitenden Gesichtspunkten zu machen.[3] Wir müssen überhaupt für die Erziehungsklassen, welche bei dem Unterrichte vorwiegen, dem Zöglinge durchaus das wahre Interesse zur Pflicht machen, d. i. das freie und uneigennützige, das unreflektierte und unabsichtliche Interesse, wobei der Zögling von dem Stoffe selbst ohne alle Beimischung eines fremdartigen Motives ergriffen und festgehalten wird, jenes selbstthätige, hingebende Streben der Intelligenz, das alle Bildung um ihrer selbst willen und aus freier Anerkennung schätzt, die frische, freie Erhebung und die fröhliche Begeisterung des Geistes, die alles Wissen und Erkennen samt dem davon abhängigen Thun als ein an sich Würdiges in seinen unmittelbaren Beziehungen ohne Rücksicht auf seine Brauchbarkeit fürs Leben, aber auch ohne Rücksicht auf einen außerhalb des Unterrichtes liegenden Genuß auffaßt.[4] Dem unbefangenen und unverdorbenen kindlichen Geiste steht überdies ein solches Interesse, daß sich unmittelbar aus den Wirkungen des Unterrichtes selbst ergiebt, viel näher als irgend ein fremdartiger äußerer

[1] So besonders in den von REICKE, Kantiana, mitgeteilten Recensionen von Schriften über das dessauische Philanthropin.

[2] Nach RAMSAUER, Buch der Mütter, erste Beschäftigung.

[3] Ebendeshalb dürfen Gewinnstspiele auch nach Grundsätzen der Zucht, wenn der Gewinn nicht im voraus für würdige Zwecke bestimmt ist, nur ganz vereinzelt einmal (cf. § 6) vorkommen und nicht anders als unter sorgfältiger Beobachtung ihrer Wirkungen bei dem einzelnen Zöglinge.

[4] Nach § 13. FICHTE in seinen Reden an die deutsche Nation, II, schildert die freie Lernlust mit den bekannten Worten: „Der Schüler lernt gern und mit Lust, und mag, solange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber thun als lernen; denn er ist selbstthätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust."

Zweck, um dessen willen gehandelt werden soll. Auf ihn machen daher auch Lobpreisungen über den Nutzen einer Wissenschaft, die dem Unterrichte in derselben vorausgeschickt werden oder ihn begleiten, immer nur einen sehr schwachen Eindruck. Danach läßt sich aber auch beiläufig abschätzen, wie weit die Jugend unserer Gymnasien, die das mittelbare Interesse fast ganz beherrscht, von ihrem natürlichen Zustande abgewichen ist. Derselbe würde sich allerdings unter allen Umständen durch ein Lehrerkollegium herstellen lassen, das die Fähigkeit besäße, den Unterricht pädagogisch zu gestalten. In dieser Bemühung würde es unterstützt werden, wenn diejenigen Schüler, welche das Gymnasium nach dem Urteile des Lehrerkollegiums regelmäßig durchlaufen hätten, *eo ipso* die Reife für die Universität erlangt hätten.[1] Hiermit würde eine Hauptstütze des mittelbaren Interesse in den Gymnasien zerbrochen sein, und in gleicher Weise würde es sich in den Realschulen durch die Beseitigung eines besonderen Abiturientenexamens zerbrechen lassen.[2] Allerdings soll es nach unserer Meinung aus den Erziehungsanstalten keineswegs völlig ausgeschlossen werden. Vielmehr nachdem die den sittlichen Charakter beherrschende Gesinnung gesichert ist, mag immerhin, wie schon früher angeordnet worden ist,[3] das Lehren für das Leben mit der pädagogischen Thätigkeit des Unterrichtes verbunden werden. Es mag also auch in den Erziehungsschulen specielle Rücksicht auf das spätere Bedürfnis und den Beruf des Zöglinges genommen werden, damit er den besonders in unserer Zeit so schwer zu bewältigenden Lernstoff und die Geschicklichkeiten, die er einmal nötig haben wird, sich um so sicherer aneigne, indem er sie sobald als möglich ins Auge faßt, und damit

[1] Natürlich ohne Nummern und Prädikate (§ 9, S. 247) und ebensowenig bloß ausnahmsweise zur Belohnung und Auszeichnung. Im Sinne des mittelbaren Interesse dürfte auch das § 11, S. 301 geforderte Privileg nicht erteilt werden.

[2] Auch an die Stelle der Examina, welche den Übergang von der Universität in die praktischen Berufssphären eröffnen, sollten einfache Zeugnisse verantwortlicher Universitätslehrer treten, welche die praktischen Übungen der betreffenden Studierenden leiten. Durch bloße Ermäßigung der Examenforderungen läßt sich das mittelbare Interesse nicht zurückdrängen, zumal alle Praxis des Examens naturgemäß eine abschüssige Bahn ist, auf der man zu dem gewöhnlichen Examendrucke herabgleitet — und das gilt auch dann, wenn die wohlwollendsten Männer das Examen leiten, vorausgesetzt, daß sie sich nicht entschließen können, es als eine falsche Form zu behandeln und ihr Urteil bloß auf ihre außerhalb des Examens gewonnene Überzeugung von dem wissenschaftlich-sittlichen Geiste des Examinanden zu gründen.

[3] S. 358.

er späterhin den gewünschten Platz in der Gesellschaft um so leichter erreiche, nachdem er seine Individualität von früh an dafür gebildet hat. Freilich darf die Erlaubnis, die wir hiermit einräumen, nicht weiter reichen, als daß lediglich in den Nebenklassen eine solche specielle Rücksicht genommen wird. Die Hauptklassen müssen jedenfalls gänzlich frei davon bleiben. Denn obwohl auch sie in der That immer auf die Bedürfnisse bestimmter Stände und Berufsarten berechnet sind,[1] so ist doch der Unterrichtsstoff, den sie zu überliefern haben, durchaus unter dem Gesichtspunkte zu bearbeiten, daß er Beiträge zur allgemeinen Bildung liefert.[2] Es würde z. B. ganz falsch sein, wenn die alten Sprachen, obgleich sie wirklich zur Bildung der künftigen Beamten gehören,[3] in den Hauptklassen nur als nützliche und notwendige Gegenstände behandelt würden. Mögen sie immerhin als solche Eingang in die Gymnasien gefunden haben, so darf doch ihr wirklicher Betrieb davon nichts erkennen lassen. Sie müssen ebenso wie in anderen Schulen die neueren Sprachen oder wie die naturwissenschaftlichen und mathematischen Studien, ungeachtet der ausdrücklichen Beziehung, worin jede Schule zu bestimmten Berufsklassen steht, in den Hauptklassen doch so aufgefaßt werden, daß sie der allgemeinen Bildung als dafür vorzüglich geeignete Hilfsmittel dienen. Nur diese Bildung soll in den künftigen Berufsgenossen, welche gegenwärtig in den Hauptklassen vereinigt sind, durch eine jede Art der Studien daselbst gefördert werden. So bleibt das Vorwiegen des unmittelbaren Interesse bei der Erziehung gesichert, wie es sein muß, und da es selbst, wie sich zeigen wird, ein Element des Sittlichen ist, so bleibt auch der Zögling vor der Herrschaft einer unedlen Lust bewahrt; denn ein reines Wohlgefallen herrscht in ihm.

Müßte das mittelbare Interesse, statt immer im Dienste eines an sich Würdigen zu stehen, eine hervorragende Stelle in der Erziehungsschule einnehmen, so würde Vielseitigkeit in den Unterrichtszweck gar nicht aufgenommen werden können. Denn das mittelbare Interesse führt, wofern es überwiegend hervortritt, zum Egoismus hin, wie wir nachgewiesen haben, und zu seiner niedrigen Lust. Für den Egoisten aber hat alles nur insoweit eine Bedeutung, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Was außerhalb dieses Kreises von Beziehungen liegt, darum kümmert er sich nicht. Der Egoist ist daher immer zugleich einseitig, und

[1] Nach § 3. [2] Nach § 4, S. 95 f. [3] Nach § 4, S. 92.

so gewiß demnach das mittelbare Interesse zum Egoismus hinleitet, ebenso gewiß leitet es auch zur Einseitigkeit hin. Ein vielseitiges mittelbares Interesse ist undenkbar. Für den erziehenden Unterricht glauben wir nun Vielseitigkeit nicht entbehren zu können. Daher ergiebt sich wiederum, daß nicht mittelbares, sondern unmittelbares und ursprüngliches Interesse vorzugsweise von dem Zöglinge zu verlangen ist, weil nur dieses, nicht aber jenes sich mit Vielseitigkeit vereinigen läßt. Es ist darum natürlich, daß in unseren Gymnasien, in denen das mittelbare Interesse ein so starkes Gewicht hat, häufig die Neigung hervortritt, diejenigen Studien, die im Interesse der allgemeinen Bildung zu den altklassischen Studien hinzugekommen sind, unter allerlei Vorwänden möglichst weit zurückzudrängen. Auch die unberechtigten Beschränkungen der allgemeinen Bildung in der Volksschule haben ihren letzten wirklichen Grund oft einzig und allein darin, daß man bei der Jugend, wenn auch ohne sich dessen klar bewußt zu sein, vorzugsweise die Weckung eines mittelbaren Interesse im Auge hat, welches sich mit Vielseitigkeit allerdings nicht verträgt.

Endlich ist noch ein Grund in Betracht zu ziehen, welcher verbietet, das mittelbare Interesse an die Spitze des Unterrichtes zu stellen. Das mittelbare Interesse enthält nämlich nicht das volle Kraftgefühl, das dem Wollen nicht fehlen darf, weil dieses auf dem Wissen von seinem Können, auf der Voraussetzung seiner Kraft beruht, und das folglich auch bei dem pädagogischen Unterrichte nicht vernachlässigt werden darf, weil dieser einen Einfluß auf den Willen hervorzubringen sucht. Dagegen das unmittelbare Interesse ist geistiges Leben und Kraft, ja es ist eine Quelle des geistigen Lebens und somit eine Quelle von Kraft. Denn der Geist lebt und zeigt seine Kraft durch seine Vorstellungen, indem sie ihn einesteils bei vollem Bewußtsein erhalten und anderenteils ihn treiben und in Bewegung setzen, so daß er zum Begehren wie zur That und zum Wollen übergeht. In beiderlei Rücksicht beleben die Vorstellungen einen Menschen und sind für ihn die Principien seiner inneren Regsamkeit. In beiderlei Rücksicht begründen sie auch seine geistige Kraft. Nun ist es gerade das freie Interesse am Wissen, welches solche regsame Vorstellungen teils besitzt, teils herbeiführt, während das bloße Wissen wie eine unbewegliche, tote Masse erscheint, und überdies sind mit dem Triebe selbstthätigen Weiterstrebens, das sich aus den regsamen Vorstellungen des Interesse entwickelt, auch die virtuellen Gefühle der Leichtigkeit und Lust verbunden, die allerdings selbst wieder in

ihrem letzten Grunde darauf zurückzuführen sind, daß bei ihnen eine Erweiterung und stärkere Bewegung des Vorstellungslebens stattfindet.[1] Wer ferner den lustvollen und leichtbeschwingten Trieb eines regsamen Interesse besitzt, dem gelingt es auch, im Umkreise desselben und innerhalb der Schranken seiner Anlage, wo sich Anlaß und Gelegenheit dazu findet, durch seine Phantasie das äußere Handeln in vorzüglicher Klarheit innerlich vorzubilden, das den Willen begründet. Diese Sicherheit der inneren Ausführung bei dem vorbildlichen Handeln der Phantasie, das zugleich die Energie des Hinstrebens zur äußeren That in sich trägt, giebt ebendeshalb zuversichtlichen Mut und volles Kraftgefühl zur äußeren Darstellung,[2] und das ist entscheidend für die Charakterbildung des Zöglinges, wie in der Lehre von der Zucht nachzuweisen ist. Aber schon der Unterricht muß, um als pädagogischer Unterricht auf den Willen des Zöglinges zu wirken, dessen Kraftgefühl frisch zu erhalten suchen. Er darf dem Zöglinge seinen Mut nicht rauben oder niederschlagen, er darf seine Kraft nicht schwächen oder erschlaffen. Das geschieht nun schon durch alles, was sein unmittelbares Interesse, statt es anzuregen, vermindert und abstumpft, namentlich also auch durch alles, was dem Zöglinge zu große Schwierigkeiten und Unlust bereitet. Durch solche Fehler kann die natürliche Kraft des Zöglinges bis zur Ohnmacht herabsinken. Der Zögling erlahmt dann, und die Spannkraft seines Geistes ermattet, indem ihm die Hoffnung und das Vertrauen, das Geforderte leisten oder das als Ziel Hingestellte erreichen zu können, völlig entschwindet. Dieselbe Abstumpfung des Kraftgefühles kann aber auch durch das Übergewicht des mittelbaren Interesse beim Unterrichte bewirkt werden, weil dasselbe in einen absoluten Egoismus und in Einseitigkeit hineinführt. Denn der Egoist fühlt wenig von Kraftgefühl. Er fühlt seine Kraft bloß da, wo er seinen Vorteil sieht, weil er nur diesen unmittelbar will. Schon das, was ihm als Mittel bei dem Streben nach seinem Vorteile dient, ist für ihn eine Last, und alles übrige, was zu seinem Vorteile in keiner Beziehung steht, ist es noch weit mehr. Wegen dieses geringen Quantums von Kraftgefühl. das der Egoist in sich trägt, fehlt es ihm immer an der vollen Zuversicht des Wollens, und auch da, wo er alle ihm zu Gebote stehenden Mittel der Klugheit und List aufbietet, schreitet er doch zaghaft und mit bangem Gefühle zum Werke. Ganz ebenso verhält

[1] Nahlowsky, das Gefühlsleben, S. 56.
[2] A. a. O. S. 232.

es sich aber mit dem Einseitigen. Denn er bezieht auch alles auf den engen Kreis, für den er lebt und wirkt. In diesem Kreise allein liegt daher seine geistige Kraft. Dagegen durch alles, was für ihn die Bedeutung eines Mittels zu seinen beschränkten Zwecken hat, fühlt er sich gedrückt, und bei allem übrigen ist es noch weit mehr der Fall. Daher fehlt dem Geschäftsmanne, der sich bloß mit dem für sein Geschäft Nötigen versorgt hat, gleichfalls der volle Mut des Handelns, und dasselbe steht jedem bevor, dem es bloß um nützliche Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu thun ist und der sich vorzugsweise mit mittelbarem Interesse erfüllt; denn alles bloß Nützliche und alle Thätigkeiten, die aus einem fremden Interesse hervorgehen, sind eine Last für die Kraft eines Menschen und vermindern folglich sein Kraftgefühl. Je weniger sonach ein Mensch infolge von Egoismus und Einseitigkeit an unmittelbarem Interesse besitzt,[1] desto mehr ist er ein Lastträger von Massen, die notwendig einen Druck auf ihn ausüben. Umgekehrt hat alle Belebung eines Menschen durch Regungen des unmittelbaren Interesse und jede Erweiterung seines Gesichtskreises über das für seine äußeren Lebenszwecke gerade Notwendige hinaus immer zugleich den Erfolg bei ihm, daß er von der Hemmung eines lästigen Druckes befreit und sein Kraftgefühl gesteigert wird durch die Vermehrung und Erhöhung der Energie seines geistigen Lebens. Wenn man es daher versteht, einen Menschen recht zu beleben, wenn man es versteht, recht viele Quellen geistigen Lebens in ihm zu eröffnen und es dahin zu bringen, daß sie reichlich und nach Entfernung

---

[1] Da geistige Frühreife, die nicht gesund ist, auf Einseitigkeit beruht (§ 20), — wo sie gesund sein soll, muß sie mit Vielseitigkeit verbunden sein, — und da sie überdies notwendig der körperlichen Gesundheit schadet, die rechte Vielseitigkeit aber allein wahre geistige Kraft und Freudigkeit ist, so begreift sich E. M. Arndts Urteil in den Fragmenten über Menschenbildung: „Mit dem früheren Treiben und Wachsen (in unseren Treibhausschulen) ist (fast) immer auch das frühere Verwelken und Vertrocknen verbunden . . . . Man sehe die Leute an, die auf dem Felde des Wissens durch frühe Reife sich auszeichneten, was sieht man (gewöhnlich)? Reizbarkeit der Nerven, kränkliche Konstitution der Leiber, Bedürfnis künstlicher Reizmittel, ... Mangel an Lebensfreude und Thatenmut.“ Da ferner das Examen vorzugsweise das mittelbare Interesse in Bewegung setzt und in diesem keine nachhaltige Kraft liegt, so begreift sich auch das Resultat der von Eilers, meine Wanderung durchs Leben, angestellten Nachforschung, „daß, mit sehr wenigen Ausnahmen, aus denen, die mit dem Abiturientenzeugnisse Nr. 1 zur Universität gegangen, nichts Rechtes geworden ist“. Die Ausnahme bildeten natürlich nur solche, die sich durch die Aussicht auf das Examen in ihrem fröhlichen und selbstlosen Interesse für die Studien nicht beirren ließen.

von allem die freie Bewegung Hemmenden ungehindert fließen, so verstärkt man auch immer sein Leben, ganz abgesehen davon, daß dadurch zugleich der rechte Arbeitsgeist in ihm gepflegt wird und zwar der sittliche, der die Arbeit als freie, sittliche That betrachtet und auf dem die Kirche fortbauen sollte.[1] Was wir hier im Auge haben, ist aber für jeden Menschen etwas so Wichtiges, daß auch dem Volksschüler die unmittelbare Spannung des Geistes nicht fehlen darf. Seine künftigen Dienstverhältnisse und Beschäftigungen fallen zwar wegen ihrer vorwiegenden Beziehung auf die Naturabhängigkeit unter den Begriff eines Gewerbes. Gleichwohl soll er nicht in Gewinnstreben und einseitiger Beschäftigung völlig aufgehen. Das ist in der That geradezu das erste der Sorge für die Hebung der unteren Volksklassen und für die Milderung des gesellschaftlichen Druckes, unter dem sie unausbleiblich stehen und der sie ungemildert zum Pöbel herabsinken läßt,[2] daß sich ihr Wissen, Denken und Können nicht beschränke auf die Manipulationen ihres Geschäftes. Es ist auch frühzeitig bei den einzelnen dahin zu wirken, daß sie in ihrem späteren Berufe nicht bloß das Gefühl der Naturabhängigkeit empfinden, daß er von ihnen also nicht bloß als ein Mittel aufgefaßt wird, wodurch sie sich erhalten und ihr Auskommen sichern können, und daß er ihnen nicht bloß als eine Privatsache und als Lohndienst erscheint, wobei sie durch bestimmte von ihnen zu übernehmende Leistungen auf dem Wege des Verkehres Vorteile von anderen eintauschen. Denken sie nicht weiter,[3] so gehen sie wegen des starken Gewichtes, den dieser Gesichtspunkt im Laufe des Lebens erhalten muß, fast notwendig in Selbstsucht unter.[4] Aber wenn auch ihr Beruf ein noch so untergeordnetes Glied im Systeme der Bedürfnisse und Genießungen wäre, und wenn er in noch so sehr vermittelter Beziehung zu den sittlichen Aufgaben der Gesellschaft stände, so sollten sie doch wissen und wollen, daß er in einer Beziehung zum gemeinen Besten beiträgt, wie es die Idee des Wohlwollens verlangt, und die Verwirklichung des Guten befördert. Denn er dient wirklich dem all-

[1] Die Erziehungsschule ist dann ganz von selbst zugleich eine Schule der gesellschaftlichen Arbeit.

[2] Kleinpaul, über die Hebung des Gemeinsinnes durch den Unterricht, S. 44.

[3] Es ist das vorzugsweise der Standpunkt des alten Testamentes nach Riehl, l. c. S. 178 f.

[4] Das hebt vorzugsweise das neue Testament, das alte ergänzend, hervor nach Riehl, l. c. S. 194 f.

gemeinen Besten, wenn er nur irgend einem Bedürfnisse abhilft, das in weiteren oder engeren Kreisen allgemein empfunden wird, und er wirkt zugleich dahin, daß andere, denen die Sorge dafür abgenommen wird, der Pflege des Idealen desto leichter und ungestörter sich hingeben können. So kann jeder, wo er auch stehen mag, in eine bewußte Beziehung zu den idealen Zwecken der Gesellschaft und in den Dienst der sittlichen Ideen treten, vorausgesetzt nur, daß seine Leistung weder geradezu unsittlich, noch, für sich betrachtet, so gleichgültig ist, daß ihn wegen Mangels an sittlichem Streben ein Tadel treffen müßte. Er kann mindestens ein lebendiges, ja ein sein Selbstbewußtsein mit Stolz erfüllendes Gefühl davon haben, daß sein Stand im ganzen wichtig ist für das Gemeinwohl. Faßt er aber wirklich seinen Beruf im Zusammenhange mit den sittlichen Zwecken der Gesellschaft auf und nimmt er an ihrer Erreichung durch seine Dienstleistungen teil,[1] so erfüllt ihn eine freie Hingebung, die ihm das Gefühl der Kraft verleiht. Allerdings muß auch von seiten der Politik, soweit es die notwendige Rücksicht auf die Vermeidung allzugroßer Wandelbarkeit und Reizbarkeit im Staatsleben irgend gestattet,[2] die Tendenz dahin gehen, daß sich selbst den Gliedern der unteren Volksklassen die Aussicht eröffne, auf unmittelbare Weise, wenn auch zunächst nur innerhalb ihrer Gemeinde, durch sogenannten öffentlichen Dienst dem Ganzen nützlich zu werden, damit um so gewisser die Beschränkung des Strebens auf persönlichen Gewinn und Genuß aufhöre, und die Verbindung mit den sittlichen Aufgaben der Gesellschaft um so deutlicher hervortrete. Das Bewußtsein, auch in einer unmittelbaren Beziehung zu den höchsten Zwecken der Gesellschaft zu stehen, wird dann zugleich auf den einzelnen so zurückwirken, daß ein Ehrgefühl in ihm geweckt, und das Bestreben in ihm befördert wird, durch sein Verhalten einer solchen Stellung sich würdig zu erweisen, wodurch wiederum die unmittelbare Spannung des Geistes bei ihm zunehmen und das Gefühl des gesellschaftlichen Druckes abnehmen muß. Die Leistungen in seinem nächsten Berufskreise könnten ferner immerhin von der Art sein, daß er außer dem Gefühle der Leichtigkeit und der Freude des Gelingens nicht zugleich unmittelbares Wohlgefallen an der Thätigkeit als solcher gewänne. Sie möchten auch noch so wenig Gelegenheit darbieten, in sie Elemente des Schönen, an die er sich, unabhängig von allem

[1] Daß es auch von seiten der Gesellschaft wünschenswert ist, s. § 3, S. 37.
[2] Herbart, Kleine Schriften, II, S. 341.

Begehren hingeben könnte, hineinzulegen, wiewohl alles Saubere und Präcise einer Arbeit dem ästhetischen Interesse gleichfalls unterzuordnen ist. Jedenfalls darf ihm eins nicht fehlen. Er muß wenigstens das Bestreben zeigen, seine Arbeit recht zu machen. Er muß sich in seinem Geschäfte vollkommen tüchtig zu beweisen suchen. Und da das gleichfalls ein sittliches Streben ist,[1] so wird sein Geist dadurch wiederum in eine unmittelbare Spannung versetzt. Solche freie Geistesregungen können sich also selbst den vorzugsweise durch die Naturnotwendigkeit bestimmten Beschäftigungen anschließen und in sie einmischen. So kann auch die vorwiegend mechanische Arbeit dahin gebracht werden, daß sie aufhört, nur eine kontinuierliche Folge nachzumachender Handgriffe zu sein, die im Dienste eines ausschließlichen Gewinnstrebens steht und den an sie Hingegebenen mit ganz einseitiger Gewalt in Anspruch nimmt. Der Unterricht kann aber sehr viel dazu beitragen,[2] daß auf diese Weise die unteren Volksklassen von dem außerdem fast notwendigen Versinken in einen völligen Egoismus erlöst werden und ihnen ein größeres Kraftgefühl verliehen wird. Wenn dagegen die Unterweisung des Unterrichtes, wie es leider selbst in den höheren Schulen der Fall ist, statt auf Kraftentwickelung des Zöglinges und auf die Stärke seines geistigen Lebens, vielmehr auf seinen künftigen Stand und Beruf oder irgend eine Einseitigkeit vorzugsweise hinwirkt, wenn sie ihn, namentlich zur Versorgung für sein späteres Geschäft und zur Vorbereitung darauf, bloß mit Kenntnissen und Geschicklichkeiten auszustatten sucht, die aus dem unmittelbaren Interesse bei ihm nicht hervorquellen, so wird ihm trotz allem Reichtume an geistigen Hilfsmitteln, womit man ihn ausstatten mag, doch eine Last auferlegt, er büßt im voraus das volle Kraftgefühl und den frohen Mut beim Handeln ein, und davon kann dann schon bei seinen in den Unterricht selbst hineingehörenden Arbeiten wenig hervortreten. Ganz anders ist es, wie wir gesehen haben, mit dem Wissen, das unmittelbar interessiert, und mit dem Thun, das aus solchem Wissen stammt. Das ist keine Last und erzeugt kein drückendes peinliches Gefühl, sondern in ihm liegt geistiges Leben und es flößt das lebendige Gefühl der Kraft ein. Wir werden späterhin auch sehen,[3] daß das unmittel-

[1] Nach § 18.

[2] So durch die formale Tüchtigkeit, die er nach § 4 gewährt, ferner durch den Überblick über die verschiedenen berufsmäßigen Beschäftigungen und den Beitrag, den sie zum öffentlichen Wohle und sittlichen Fortschritte liefern.

[3] § 17.

bare Interesse den künftigen Geschäften des Zöglinges einen Teil der dafür nützlichen Kenntnisse und Fähigkeiten darbieten kann, die dann für ihren Besitzer wiederum keine Last sind und seinen Mut nicht schwächen. Passen aber die Kenntnisse und die aus ihnen entspringenden Thätigkeiten nicht in sein Geschäft, so passen sie wenigstens in seine Erholung. Er sucht in den Stunden seiner Muße Nahrung und Erquickung im Umkreise seines vielseitigen Interesse und der dahin gehörenden geistvollen Beschäftigungen, die ihm leicht und angenehm von statten gehen. Seine Erholung wird dadurch reicher an geistigem Leben, und sie wird eine starke Stütze für sein geistiges Leben, während sowohl unter Studenten und ihnen gleich Stehenden als unter Schülern diejenigen, die keine würdige, keine von reinem Interesse ausgehende, erhebende Erholung kennen, schlechte Arten der abspannenden Erholung aufzusuchen pflegen, wie Romanlesen, Kartenspiel, Trinkgelage, wodurch bei jungen Leuten so oft nicht bloß die Spannkraft des Leibes geschwächt und vernichtet, sondern auch das geistige Leben beschränkt und erstickt und somit die geistige Kraft vermindert und erschöpft wird.

Den Wert des unmittelbaren Interesse, den wir hier entwickeln, könnte man freilich nach allen Seiten hin zugestehen, und sich bei dem Zöglinge anfangs dennoch mit dem mittelbaren Interesse begnügen, teils in der Meinung, daß es nur wenige Naturen gebe, die durch den im Streben selbst liegenden Reiz zu Fleiß und Thätigkeit angetrieben würden, teils in der Hoffnung, daß jenes später von selbst hinzukommen werde, wenn nur erst das gewünschte Material von Kenntnissen und die notwendigsten Fertigkeiten erworben seien. Aber jene Meinung ist bloß eine Abstraktion von den Zöglingen, die durch unseren gewöhnlichen Schulunterricht hindurchgegangen sind, und diese Hoffnung beruht auf Täuschung. Denn wenn wir auch von dem schon früher[1] Bemerkten absehen, so macht doch das spätere Leben in Bezug auf die Bedürfnisse, die durch die Abhängigkeit von der Natur und von anderen entstehen, immer größere und dringendere Ansprüche. Wir haben dann vielleicht in der lebhaftesten Konkurrenz mit anderen für unser Fortkommen und unsere Familie zu sorgen; während unsere ganze Tüchtigkeit in Frage kommt, müssen wir uns gar leicht fremden Ansprüchen, wie denen des Staates, weit mehr als jemals früher zu akkomodieren suchen; die Aussichten der Phantasie, die

[1] § 9, S. 250 u. 258; § 13, S. 353.

das Streben lebendig erhalten, pflegen sich überdies immer mehr zu verengern; ja selbst der Körper hält uns auf, weil er mehr geschont und berücksichtigt sein will. Um so stärker tritt das mittelbare Interesse hervor, und es ist deshalb bei unserem Zöglinge wenig Hoffnung, daß in seinem späteren Leben das unmittelbare Interesse noch Boden gewinnen werde, nachdem sein früheres Leben vorzugsweise durch das mittelbare Interesse ausgefüllt worden ist. Für jenes würde dann viel zu wenig Raum sein in der Seele. Es wird selbst in höheren Klassen und im Jünglingsalter nicht hervortreten, wenn es nicht sehr früh hinreichend genährt worden ist. Denn immer näher tritt dann das praktische Leben und der Übergang in dasselbe, und immer stärker drängen sich die äußeren Rücksichten auf, welche die freien Regungen des Geistes beschränken. Wenn folglich ein Schüler immer nur lernt und arbeitet, um von einer Klasse zur anderen und zuletzt zur Universität zu gelangen, in allen solchen Fällen ist nicht zu erwarten, daß plötzlich einmal der Trieb zu freier Thätigkeit in ihm erwachen werde. Das freie Interesse erwacht früh oder gelangt nie zu einiger Stärke. Weil aber unsere Schulen es so wenig schon bei den Anfangsstudien zu wecken wissen, so ist auch nicht zu verwundern, daß dann unter den Studierenden so viele den Verlockungen des Genusses ganz rücksichtslos nachgeben, oder wenigstens als ihren nächsten Zweck das Bestehen im Examen und als höchsten den künftigen Broterwerb ansehen. Ist freilich das mittelbare Interesse einmal festgewurzelt in einem Menschen, so muß man davon bei ihm ausgehen. Es bleibt dann nichts übrig, als zunächst auf die sogenannten mittelbaren Tugenden der Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit u. s. w. bei ihm hinzuwirken, wenn Hoffnung sein soll, daß der Versuch, ihn zu entwildern, einigermaßen gelinge. Denn auf andere Weise ist ihm vorläufig nicht beizukommen. Jenen Weg pflegt daher die Politik bei Gliedern der Gesellschaft, die auf einer niederen Bildungsstufe stehen, einzuschlagen, weshalb sie sich in ihrem veredelnden Verfahren von dem der Pädagogik eigentümlichen wesentlich unterscheidet, und mit einem solchen politischen Verfahren hängen natürlich Einrichtungen wie der Kollegienzwang zusammen. In extremen Fällen nähert sich ihm auch das Erziehungsverfahren, während sonst das Hinwirken auf mittelbare Tugenden wie die Zucht überhaupt nicht anders auftritt als in Begleitung der im Vordergrunde stehenden Bildung des Gedankenkreises durch Belebung eines unmittelbaren Interesse.

Man könnte indes daran denken — und das ist der zweite Haupt-

punkt des gegenwärtigen Paragraphen — ob sich die günstigen Wirkungen des unmittelbaren Interesse nicht noch würden steigern lassen, wenn man statt des Interesse am Unterrichte Liebe zu demselben zu erzeugen suche, und deshalb die Forderung aufstelle: die Seele des Zöglinges müsse den Gegenstand liebgewinnen, sie müsse ihn mit Liebe ergreifen und festhalten. In dieser Beziehung ist zunächst zu bemerken, daß Liebe allerdings das stärkere und nachdrucksvollere, Interesse das schwächere Wort ist. Aber die strenge Richtigkeit des Ausdruckes liegt nur in diesem, und man darf es mit jenem nicht ohne weiteres vertauschen. Gebraucht man Liebe dafür, so geschieht es wenigstens nur vermöge eines freieren Sprachgebrauches. Die Liebe ist nämlich entweder selbst ein aus individuellem Streben hervorgegangenes Begehren, oder wenigstens eine subjektive Disposition dazu, eine Neigung. Deshalb würde sie, als Ziel des Unterrichtes hingestellt, gleich allem mittelbarem Interesse den Zögling in Begierden stürzen. Der Liebe ist auch wegen ihres Zusammenhanges mit dem Begehren die Unruhe des Strebens und des Strebens nach einem Erfolge eigen. Aber das Studium der Wissenschaften und Künste als gelehrte Beschäftigung wie als Bildungsmittel verlangt die ruhige Hingebung des Interesse, die in ausharrender Geduld nie ermüdet. Denn hier darf man nicht zu heftig nach den Resultaten, nach der Anwendung, nach den Früchten hinblicken und hineilen. Sonst werden die notwendigsten Arbeiten versäumt, die den besten Erfolg erst sicher herbeiführen. Um nur rasch ans Ziel zu kommen, glaubt man die Anstrengungen umgehen und abkürzen, glaubt man von der Sorgfalt, von der Gründlichkeit etwas nachlassen zu dürfen, und das beste des Erfolges geht verloren. Dazu kommt, daß die Liebe immer in einem individuellen Streben wurzelt und mit einer Vorliebe für ihren Gegenstand verbunden ist. Daher sucht sie einen vertrauten Umgang mit demselben. Sie geht auch den Verhältnissen des Gegenstandes nach, denen kein allgemeingültiger Wert zukommt, und sucht in bloß subjektive Vorgänge einzudringen. Mit der Vorliebe, die der Liebende für seinen Gegenstand hat, hängt es zusammen, daß er ihn überschätzt und ihn nicht in das richtige Verhältnis zu anderen Gegenständen setzt. Er ist mehr mit seinen Phantasien und Gefühlen, die sich auf den Gegenstand beziehen, als mit dessen natürlicher Beschaffenheit beschäftigt, und die Auffassung dieser Beschaffenheit wird ihm noch dadurch erschwert und verdorben, daß er sie nicht als ruhiger Beobachter betrachtet, sondern im Zustande ungewöhnlicher Gemütsaufregung, die einem

Rausche ähnlich ist. Daher kommt es, daß die Liebe in Bezug auf ihren Gegenstand befangen, parteiisch ist und sich über ihn täuscht. So giebt sich denn auch der Zögling an einen Schriftsteller mit Innigkeit hin, der eine solche Hingebung nicht verdient, und er schätzt an seinem Werke, an seiner Person auch das, was nur mit einem subjektiven Reize auf ihn wirkt. Aber wie bei der Wissenschaft und Kunst in ihrem großen Betriebe, so kommt es bei den wissenschaftlichen und künstlerischen Beschäftigungen des Unterrichtes, die den sittlich-religiösen Charakter bilden sollen, auf das objektiv Gültige an und auf das, was einen bleibenden Wert in sich trägt. Von dem Wertlosen oder auch nur dem Unwesentlichen und Unbedeutenden muß der Zögling trotz aller Reize, die es für ihn haben mag, überall ablassen, wo es der pädagogische Zweck gebietet. Wollte daher der Unterricht auf Liebe hinwirken statt auf Interesse, so würde er den Zögling in einen fortgesetzten Kampf verwickeln, und auf ein individuelles Streben darf überhaupt nicht hingewirkt werden; das bleibt dem einzelnen selbst überlassen. Endlich überläßt sich die Liebe ihrem Gegenstande gern ausschließlich, sie mag sich nicht teilen, sondern macht ihn zum beherrschenden Mittelpunkte ihres Gedankenkreises. Die ausschließenden Rechte, die sie beansprucht, dürfen ihr auch in solchen Verhältnissen nicht versagt werden, wo sie mit konzentrierter Gewalt nach einer einzelnen Richtung hin wirken, und die Haupttriebfeder einer fortdauernden, wenngleich einseitigen Thätigkeit sein soll. Mit unendlicher Fülle der Liebe mag daher das Kind seine Eltern, der Jüngling sein Vaterland, der Mann seinen Beruf und seine Familie umfassen, und namentlich den Beruf, der immer so schwer und mühevoll ist, sollte niemand ohne den Enthusiasmus einer solchen Liebe ergreifen. Aber beim erziehenden Unterrichte darf sich der Zögling nicht durch eine Vorliebe fesseln und in der Ausbreitung hemmen, da darf er sich nicht mit einseitiger Gewalt an einem einzelnen Punkte fesseln lassen. Er darf sich z. B. nicht in eine einzelne Periode der Geschichte, in einen einzelnen Zweig der Naturwissenschaften, in eine einzelne Wissenschaft oder Kunst verlieben und darüber das übrige vernachlässigen. Denn dort handelt es sich um gleichschwebende Vielseitigkeit, wodurch alle Vorliebe und Einseitigkeit des Strebens samt ihren affektvollen Zuständen ausgeschlossen ist.

§ 15.

Vielseitigkeit des Interesse als Schutzmittel gegen Begierden.

Wir kennen jetzt den Begriff des Interesse nach allen Seiten, die für die Erziehung von Wichtigkeit sind. Wir kennen es in seinem Verhältnisse zum Begehren.[1] Wir kennen es in Bezug auf Leichtigkeit, Lust und inneres Bedürfnis.[2] Wir kennen es im Gegensatze zum sogenannten mittelbaren Interesse als belebende Kraft.[3] Nunmehr fragt es sich, ob und was denn eigentlich die Vielseitigkeit des Interesse, wie sie der Unterricht erzeugen soll, zur Tugend, dem höchsten Zielpunkte der Erziehung, beiträgt, und ob sie vielleicht selbst wenigstens schon eine Seite der Tugend darstellt; denn daß sie nicht die ganze Tugend sein kann, ist unmittelbar klar, woraus zugleich folgt, daß der Zucht immer noch viel Spielraum bleit, neben dem Unterrichte für die Tugend zu wirken. Die Betrachtung jedoch, die wir hier anzustellen haben, läßt sich auf unserem gegenwärtigen Standpunkte nicht zu Ende führen. Es kann das in der Unterrichtslehre überhaupt nicht vollständig geschehen; denn gerade bei der Frage nach der Bedeutung des vielseitigen Interesse für die Tugend muß die Unterrichtslehre durch die Lehre von der Zucht ergänzt werden.[4] Wir heben in Beziehung auf jene Frage zunächst vier Punkte hervor.[5]

Das erste ist dieses: Die Vielseitigkeit des Interesse hat eine negative Wirkung für die Sittlichkeit. Sie verhindert die Herrschaft der Begierden, Launen und Leidenschaften, die der sittlichen Freiheit widerstreiten,[6] oder, wie unsere Religionsurkunde sagt, aus dem Fleische stammen. Denn der sittlich-religiöse Mensch darf sich durch solche Regungen nicht bestimmen lassen, er muß davon frei sein. Er darf nichts erstreben, bloß darum weil er es, entweder in mehr konstanter Weise oder nur in augenblicklichen, launenhaften Anwandlungen, begehrt, oder weil einmal eine Begierde in ihm herrschend, d. i. zur Leidenschaft geworden ist. Was er erstrebt, muß von freier, begierdeloser Schätzung, von reinem Wohlgefallen an göttlichem Wesen ausgehen, und die Viel-

---

[1] § 12. [2] § 13. [3] § 14. [4] § 8, S. 232.

[5] §§ 15—18. Eine Andeutung darüber, daß in der Mehrheit von Interessen eine Grundbedingung für das Gedeihen der christlichen Charakterbildung gegeben ist, s. § 12, S. 324.

[6] Hartenstein, Grundbegriffe etc., S. 166 f.; Allihn, die Grundlehren der allgemeinen Ethik, § 63, S. 72.

seitigkeit des Interesse trägt dazu bei, daß er zu solcher Freiheit gelange. Sie erweitert nämlich den Gedankenkreis und setzt ihn in stärkere Bewegung. Im allgemeinen nimmt aber schon dadurch die Roheit des Begehrens und seine blinde Gewalt ab, wenn der Gedankenkreis sich erweitert und wenn er lebhafter wird. Denn die Begehrungen verlieren dann an einseitiger Energie und Konzentration der Kraft, sie können nicht mehr mit solchem rücksichtslosem Andrängen wirken. In einem reichen Gedankenkreise kann ja eine jede von den dazu gehörenden regsamen Vorstellungen in den Zustand des Begehrens übergehen, und bei angemessener Verfassung des Gemütes geht sie wirklich darein über. So treten mannigfaltigere und verschiedenartigere Begehrungen hervor, die häufiger wechseln, und die eine lenkt die Aufmerksamkeit von dem Vorstellungskreise der anderen ab. Daher erhebt sich in einem Menschen, den ein lebhaftes vielseitiges Interesse erfüllt, nicht so leicht irgend eine Begehrung zu dauernder und ausschließlicher Herrschaft.[1] Es entstehen auch, weil es an gleichmäßiger Wiederholung fehlt, nicht so leicht Gewohnheiten, die in der Form von Neigungen zu Begehrungen disponieren.[2] Ein gedankenarmer Kopf wird überdies von jedem Impulse ganz ergriffen und in heftige Bewegung gesetzt; es fehlen ihm die ausgebildeten, mächtigen Vorstellungsmassen, welche alles Neuhinzukommende gleichsam ergreifen und eine zu stürmische Bewegung des Gemütes nicht so leicht zustande kommen lassen. Solchen Ausbrüchen der Wildheit wird eben schon durch die Erfüllung der Seele mit Gedanken, durch die dadurch bedingte Ausbreitung der ruhigen Teilnahme, durch die Verteilung des Interesse auf eine wirksame Weise vorgebeugt. Dazu kommt, es ist für den Menschen immer eine Hauptsache, etwas im Auge zu haben, was seinem Geiste die Richtung und Spannung erhält, und ein mannigfaltiges Interesse beschäftigt in der That den Menschen und füllt sein Gemüt aus. Es hindert folglich den Müßiggang, und dieser ist bekannt als ein Anfang aller Laster, während umgekehrt die Beschäftigung, wie SCHLÖZER sich ausdrückte, vor den Anfechtungen des Teufels sichert.[3] Hierher

[1] Selbst der schon ausgebildete Egoismus wird einigermaßen dadurch gebrochen, wenn der Mensch einen anderen Mittelpunkt der Dinge faßt, zu dem er sich mächtig hingezogen fühlt (HERBART, Lehrbuch der Psychologie, § 201, S. 161).

[2] VOLKMANN, Lehrb. der Psych. II, § 142, S. 402.

[3] Ähnlich RIEHL, die deutsche Arbeit, S. 339 und CURTMANN, Blumen-, Frucht- und Dornenstücke, S. 23. Das Böse ist ja immer persönlicher Natur, ZILLER, Ethik, 436.

gehört, daß schon über das Leben der Studenten und Schüler in ihren Ferien, an ihren freien Tagen oder Nachmittagen, über ihre Ausschweifungen und Zügellosigkeiten auf Vergnügungsreisen, die in der That gewöhnlich viel zu allgemein für bildend gelten, sehr geklagt wird. Von rohen Gemütern wird der Sturm der Affekte sogar willkommen geheißen als ein Lichtblick, welcher die dunkle Öde des Gemütes erhellt, als eine Unterbrechung der Langeweile, welche durch das ewige Hinbrüten über wenige, immer wiederkehrende Gedanken erzeugt wird. Es giebt indes auch einen geschäftigen, sogar einen maskierten Müßiggang des Lernens und Arbeitens, der sich mit mechanischem Fleiße, z. B. mit fleißigem Handhaben des Lexikons und der Grammatik, mit pünktlichem Anfertigen und Abliefern der Arbeiten recht wohl verbinden kann, der aber wie aller Müßiggang fast notwendig zu entnervenden Genüssen verleitet, wodurch die abspannende Wirkung der Arbeit wieder ausgeglichen werden soll. Ja gerade bei den Völkern und Menschen, welche ihr Leben in gedankenloser Arbeit, in gedankenlosem Genießen und gedankenlosem Hinbrüten über nichts verbringen, finden wir am häufigsten jene Ausbrüche der Wildheit und Roheit, welche den Zuschauer mit Staunen und Grausen erfüllen. Gegen jede solche Art des Müßigganges gewährt aber das vielseitige Interesse da, wo es in hinreichender Stärke vorhanden ist, einen Schutz, weil es das Gemüt ausfüllt. Ein solcher, sei es äußerer, sei es innerer Müßiggang ist dann gar nicht möglich, weil seine leere Stelle ein regsames Streben einnimmt. Selbst eine tote Gelehrsamkeit, die den Zusammenhang mit dem Ganzen der Wissenschaft und den höchsten Zwecken der Gesellschaft aus den Augen verloren hat und sich in kleinliche Untersuchungen und eitle Neuigkeitsträumerei vertieft,[1] gewährt ihrem Besitzer, der sich mit ganzer Seele daran hingiebt, oft den negativen Nutzen, daß sie durch die unschuldige Beschäftigung, die sie darbietet, mancherlei Quellen von Begierden und Leidenschaften in ihm verschließt. Irgend eine Ausfüllung des Gemütes ist aber jedem Menschen nötig, wenn er nicht verwildern und zu tierischer Gemeinheit in allen Arten des Genusses herabsinken soll, und niemand steht hoch genug, der denken dürfte, er könne einer solchen Unterstützung im Sittlichen entbehren. Vollends in Zeiten hoher und vielleicht überfeinerter Kultur, in denen die Herrschaft des Menschen über die Natur, die Industrie und der allgemeine

[1] Vogt im Jahrb. f. wiss. Päd. 1880, S. 191 f.

Verkehr mit seinen die Berührung und folglich die Ansteckung sehr erleichternden Verkehrsmitteln sehr ausgebildet sind, da bedarf es der allermeisten Sorgfalt, daß die Kräfte nicht müßig bleiben und an spannenden geistigen Beschäftigungen kein Mangel sei. Denn in solchen Zeiten sind wenigstens für die höheren Klassen der Gesellschaft die Bequemlichkeiten des Lebens erworben und bereitet, die Schätze sind angehäuft, um genossen zu werden, und die Natur beschäftigt den Menschen nicht mehr so, daß sie ihn durch die Sorge für seine nächsten Bedürfnisse ganz und gar in Anspruch nimmt, weil die Befriedigung dieser Bedürfnisse ihm verhältnismäßig sehr leicht fällt. Jetzt liegt deshalb die Gefahr am nächsten, daß die Menschheit in wuchernde Begierden und Laster des Müßigganges sich verirre, ja daß die raffiniertesten Mittel zur Befriedigung der rohen Begehrungen ersonnen und gebraucht werden. Gerade jetzt drohen die häßlichsten und üppigsten Auswüchse der Kultur hervorzubrechen. In solchen Zeiten hat daher auch immer das Leben der müßigen und bei ihrem Überflusse trägen Reichen und Großen, denen es an Ausfüllung des Gemütes fehlte, den ruhigen Beobachter mit Recht empört. Man denke nur an die späteren römischen Satyriker gegenüber dem unsinnigen Leben der vornehmen Welt in der Kaiserzeit. Männer wie Tacitus erquickten sich wenigstens zum eigenen Troste dadurch, daß sie das einfache, sittige Leben eines Naturvolkes, das doch über die erste Roheit hinausgeschritten war, in einem historischen Bilde anschauten, und ihrem durch die Kultur selbst entarteten Zeitalter hielten sie es als einen Spiegel vor, wie ihn schon die athenische Kultur in den Zeiten Solons an dem Skythen Anacharsis hatte. In solchen Zeiten traten aber auch wohl Strafprediger auf, die dem Zeitalter das Gewissen zu schärfen suchten und dazu aufriefen, das Fleisch oder die Sinnlichkeit, die man als den Ursprung aller Begierden ansah, zu kreuzigen durch asketische Entsagung. Andere, wie Rousseau, forderten sogar, daß die durch die Auswüchse der Kultur verdorbene Menschheit mit Verzichtleistung auf alle Vorteile der Kultur wieder in die Wälder zurückkehre, in den reinen Naturzustand, wo die Bedürfnisse den Menschen vollständig beschäftigen, und folglich allerdings wenigstens die aus der Kultur und dem Müßiggange entspringenden Roheiten hinwegfallen. Aber so würde offenbar an die Stelle eines Übels nur ein anderes gesetzt. Denn es würden nicht bloß die herrlichsten Blüten der Kultur, die dem Leben erst einen tieferen Gehalt und eine höhere Bedeutung gegeben haben, es würde sogar die durch die menschliche Bildung gelungene

Erhebung über die rohesten Zustände des Natürlichen und Tierischen, es würde die Verfeinerung und humanisierende Veredelung in der Befriedigung der Naturbedürfnisse, die es dem Menschen möglich gemacht hat, sein Denken und Wollen in die Region des Schönen und Sittlichen zu erheben und seine Reflexionen darüber zur Reife zu bringen, mit verloren gehen, und wir würden in die Barbarei der Naturvölker zurücksinken, die selbst ein Zustand der rohesten Leidenschaftlichkeit ist, und über die sich schon die griechische Humanität als Gegensatz des Barbarentums zu erheben wußte. Das ist also nicht der rechte Weg, daß man die Menschheit in den Naturzustand zurückruft, um sie vor den Übeln der Civilisation zu bewahren. Man darf nicht einmal die Ausdehnung unserer Städte und unserer Industrie, die notwendige Beschränkung des Waldbodens, die Vermehrung des Verkehres und der Verkehrsmittel hinwegwünschen, die der Phantasie und der Poesie des Lebens Eintrag thun. Vielmehr muß die menschliche Gesellschaft, nachdem sie einmal in einen künstlichen Zustand eingetreten ist, den Auswüchsen der Civilisation durch die Kunst selbst vorgebeugt werden. Man muß insbesondere durch künstliche Mittel jeden einzelnen zu beleben und seine Kraft zu beschäftigen suchen, damit er nicht auf Abwege gerate. Man muß aber auch dafür Sorge tragen, daß er frühzeitig diese Richtung annehme, damit es wegen des allmählichen Überhandnehmens des mittelbaren Interesse nicht zu spät sei. Deshalb muß es durch die Kunst der Erziehung geschehen. Sie muß schon die Zustände der ersten Roheit und Barbarei, die jeder einzelne auch außerhalb eines gesellschaftlichen Naturzustandes auf seine besondere Weise durchmacht, und die damit verbundenen Gefahren mildern und beseitigen durch die Herstellung und Befestigung einer wohlgeordneten Verfassung des Inneren. Sie muß auch der Roheit bei jedem einzelnen vorbeugen, die in die höheren Kulturzustände überhaupt einzudringen pflegt, und die oft um so schwerer zu überwinden ist, weil sie ihren Sitz zum Teil in schon sehr ausgearbeiteten, wiewohl verdorbenen Vorstellungskreisen aufgeschlagen hat. Ein ganz vorzügliches Mittel für diesen Zweck ist nun das bereits angegebene, welches darin besteht, daß das Gemüt mittels der kunstmäßigen Bildung des Unterrichtes ausgefüllt werde durch eine hinreichende Quantität von Eindrücken, durch die Ausdehnung und Stärke des Interesse, welche volle Beschäftigung darbietet. Am besten ist es freilich, wenn es zugleich schöne, große, gute, erhebende, beseligende Eindrücke sind, wofür das Interesse rege gemacht wird, Eindrücke

also, die auch durch ihre Qualität, als Vorstellungen von einem unveränderlich und bleibend Wertvollen, dahin wirken, die gemeinen niedrigen Gedanken und Gelüste zu bannen, und der erziehende Unterricht wird auch ohne Zweifel in Übereinstimmung mit der Zucht eine Tendenz nach dieser Seite hin haben, er wird dem Gemüte eine ideale Richtung geben, und dem Reinen und Würdigen ein Übergewicht über das Platte und Unedle sichern, er wird das Gemüt mit Bildern erfüllen, welche zugleich die sittliche und ästhetische Beurteilung des Abgebildeten enthalten, und ihnen eine solche Macht geben, daß sie in der Form der Stimme des Gewissens bei jeder Gelegenheit, wo es sich um ein Urteil über Gut und Böse, über Würdiges und Unwürdiges handelt, ins Bewußtsein treten und ihr Gewicht in die Wagschale legen. Aber schon die Menge der geistigen Strebungen für sich allein, schon die Fülle von Eindrücken, die den Geist lebhaft und spannend in Anspruch nehmen, ist für die Reinigung des Gemütes von Wichtigkeit, damit das Begehren in ihnen sich erschöpfe und keine falschen Bahnen einschlage, damit die Langeweile dem Leben fernbleibe, und die wirklich eingetretene innere Leere immer ausgefüllt werde, mit einem Worte, damit durch das Abziehen von entsittlichenden Thorheiten und Zerstreuungen, auf die ein leeres oder eng begrenztes und mattes Gemüt so leicht verfällt, das Unheil vermieden werde, womit die Civilisation selbst die Menschheit bedroht.

Daß die Quantität der Eindrücke so wirke, scheint die Erfahrung zu bestätigen. Denn ein eifriges Streben, sich Kenntnisse bloß in einem einzelnen Fache des Wissens und Könnens, in einem einzelnen Zweige der Gelehrsamkeit oder für bestimmte Lebenszwecke zu verschaffen, kann wohl immer noch verbunden sein mit den stärksten Begierden, Leidenschaften und Lastern. Aber ein lebhaftes Interesse an allem Wissenswerten, ein reger Eifer bei einem Menschen, seine Kenntnisse nach allen Seiten hin zu erweitern, besteht nicht leicht mit niedrigen Neigungen und Begierden, und läßt niemals ganz in Roheit der Sinnesart und der Sitten versinken, teils wegen der Erweiterung und Belebung des Gedankenkreises, teils wegen der Ausfüllung des Gemütes, die dadurch herbeigeführt wird. Das spricht schon ein alter Dichter in den Worten aus: *ingenuas didicisse fideliter artes Emollit mores, nec sinit esse feros.* Denn die *ingenuae artes* der Alten waren solche, die, nicht berechnet auf Gelehrsamkeit und äußere Lebenszwecke, aus der freien Regsamkeit des Geistes hervorgingen, und in denen folglich ein mannigfaltiges Interesse wurzelte, die jedoch der unteren

Volksklasse im allgemeinen versagt waren. Man könnte allerdings vielleicht denken, religiöse Erhebung und moralische Entschließungen würden wohl das von uns empfohlene Schutzmittel gegen die Oberherrschaft der Begierden reichlich ersetzen. Aber daß fromme Gemütserregung mit dem Laster nicht völlig unvereinbar ist, beweist die Geschichte und Erfahrung genügend. Sogar eine periodische Frömmigkeit verträgt sich damit; denn es giebt Betschwestern und regelmäßige Kirchengänger genug, die nur in der Kirche fromme Regungen fühlen, deren religiöse Stimmungen aber mit ihrem sonstigen Thun und Treiben durchaus nicht zusammenstimmen. Ja die allerwenigsten von denen, welche die Kirche regelmäßig besuchen, leben das Kirchenjahr so nach, wie es wirklich vorbildlich für das persönliche Leben ist. Es wäre auch psychologisch falsch, wenn man solche Frömmigkeit überall für eine heuchlerische und bloß gewohnheitsmäßige halten wollte, wenn es gleich häufig der Fall sein mag. Vielmehr ist es recht wohl möglich, daß da, wo der Gedankenkreis wenig verknüpft ist, die religiöse Aufregung bloß in einer der verschiedenen Vorstellungsmassen, aus denen das Innere besteht, vor sich geht, ohne daß die übrigen davon berührt werden. Aber gesetzt auch, das religiöse Gefühl bleibe nicht so isoliert, sondern habe eine Tendenz, den ganzen Gedankenkreis zu durchdringen, wie es sein soll, so hat doch alle Gemütsaufregung immer nur einen vorübergehenden Erfolg, und selbst dem besten, frömmsten Herzen kommen, teils deshalb, teils wegen der doch immer nur unvollkommenen Durchdringung des ganzen Menschen mit sittlich-religiösen Gedanken, Versuchungen nahe,[1] dicht neben den edelsten Entschließungen, die auf die reinsten Maximen und Grundsätze gebaut sind, droht das Gemeine und Unwürdige aufzuschießen, und das schon angepflanzte Gute wieder zu überwuchern, obgleich in der That moralische Entschließungen, die auf einem Willen beruhen, eine stärkere Macht im Gemüte bilden als bloße Gewissensurteile, die nur an das mahnen, was geschehen sollte. Mag nun auch die Unterdrückung und Ausschließung des Rohen und Gemeinen in dem Kampfe, den sich der Sittliche anmutet, noch so leicht gelingen, so fragt sich doch immer, ob es dagegen keine Hilfe giebt, daß uns überhaupt das Gemeine und Unwürdige nahe tritt, und uns von der schon erreichten Höhe wieder herabzuziehen droht. Und eine ganz vorzügliche, durch

[1] Die Versuchungen des Herrn sind jedoch nach TAUTES Auffassung (Philosophie des Christentumes, § 82 f.) Begriffsbildungen, die allerdings an äußerlich gegebene Wirklichkeiten anknüpfen, und als solche sind sie nichts Sündhaftes.

nichts zu ersetzende Hilfe liegt in der That in dem Reichtum an Interessen und Bestrebungen, wodurch alles Rohe in einem Menschen beschränkt und folglich seine sittliche Haltung befördert wird. Wie manche leere Stunde vermag ein geistig regsamer Mensch durch das Zeichnen, durch die Beschäftigung mit Naturprodukten, durch Handarbeiten, durch eine geistvolle Lektüre auszufüllen, so daß der Müßiggang mit seinen traurigen Folgen und schädlichen Zerstreuungen abgewehrt wird! Wie manche Störung des sittlichen Lebens, wie mancher schlimme Eindruck wird durch die vielseitige Beweglichkeit des Geistes abgewendet! Unsere Religion selbst empfiehlt das *ora et labora*. Das erstere soll uns die unmittelbare Richtung auf Gott geben, und das letztere soll verhindern, daß wir aus ihr herausgerissen werden. Und gewiß behütet die allerdings nur mittelbare Tugend der Arbeitsamkeit vor vielem Bösen. Es würde auch gewiß kein sittlicher Segen daraus hervorgehen, wenn die Mehrzahl der Menschen aufhörte, im Schweiße ihres Angesichtes ihr Brot zu essen, ohne daß sie zugleich geistig mehr belebt würden. Aber die beste Art des Arbeitens entspringt gerade aus einem lebhaften vielseitigen Interesse, und auf sie muß am meisten bei solchen Zöglingen hingearbeitet werden, die um des Brotes willen wenig zu lernen brauchen, und folglich einmal nicht durch die Sorge für die Existenz ihres Leibes und ihre Selbsterhaltung beschäftigt werden. Denn es ist eine große Kunst, ein glückliches Leben zu ertragen, und die damit verbundenen Gefahren zu bestehen. Namentlich Jünglinge, die im Überflusse und Reichtum aufgewachsen sind, werden so leicht zum Wohlleben, zur Schwelgerei, zur Verschwendung, zur Ausschweifung hingerissen, und um sie davor zu bewahren, giebt es kein zuverlässigeres Mittel, als wenn man in ihnen frühzeitig ein starkes Interesse zu den Wissenschaften und überhaupt zu geistvollen Beschäftigungen weckt, und sie dadurch zur Sittlichkeit determiniert. Ohne ein solches Interesse und ohne die geistige Kraft, die darin liegt, gehen sie inmitten der Gefahren, denen sie ausgesetzt sind, fast ohne Ausnahme verloren, weil sie den sündhaften Verlockungen, die ihre glänzende Lage darbietet, nicht zu widerstehen vermögen. Von einem solchen Interesse ist auch die Sittenverbesserung auf den Universitäten abhängig.[1] Aber allerdings ist es nicht bloß demjenigen, der im Schoße des

[1] Daher bemerkt schon RUHKOPF (Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 309) in betreff der Klagen LUTHERS über die auf den Universitäten seinerzeit herrschende Immoralität (ib. 302): „Es blieb immer ein unauflösliches Problem, Jünglinge im vollen Genuße ihrer Kraft und

Glückes sitzt, es ist jedem Jünglinge nötig (zumal jede besondere Lebensstellung ihre eigentümlichen Gefahren des Begehrens für die Sittlichkeit hat), daß ein großer Kreis von Objekten, worin viel geistige Beschäftigung möglich ist, ihn anziehe, weil außerdem sein Wille mehr und mehr von Begierden abhängig wird. Denn wenn ihm auch das Naturbedürfnis in seinem späteren Leben den Müßiggang nicht gestattet, so wird er doch ohne eine Fülle von Objekten, die ihn in Bewegung setzen und seine Kraft in Thätigkeit erhalten, notwendig einseitig, und je länger, desto mehr. Seine Bestrebungen werden immer enger und kleinlicher. Seine Sphäre wird immer niedriger und dumpfer. Seine Phantasie verarmt. Sein Geist wird immer leerer und verödet allmählich. Nun kann es leicht so bei ihm sein. Indem er sich ausschließlich in eine besondere Richtung verliert und in bestimmte Objekte ganz vertieft, indem er sich auf das Nächste und dringend Notwendige zurückzieht, indem er sich auf sein Fach, sein Geschäft, seine Praxis, seine Familie, seine nähere Umgebung beschränkt und darin völlig aufgeht, legt er wohl einen Wert darauf, von sich sagen zu können: wie vieles giebt es, was mich nichts angeht und um das ich mich nicht kümmere! Er will das vielleicht als ein Zeichen angesehen wissen, wie er sich dem, was ihn beschäftigt, ganz widmet, und sucht es dadurch zu rechtfertigen, daß man außerdem den Ansprüchen der einzelnen Wissenschaft und Kunst nicht vollständig genügen könne, und jedenfalls die Leistung hierin schwächer ausfallen werde. Aber die einzelne Geistesstrebung, der er sich überläßt, verdrängt bei ihm leicht andere gleich bedeutsame Interessen, und jedenfalls liegt ihm schon als einzelnem eine Gefahr nahe, die ihn mit Übeln bedroht, wogegen alle Vorzüge, die sich durch eine einseitige Bildung und Geistesrichtung erlangen lassen, verschwinden. Je mehr nämlich sein Gedankenkreis sich verengt und zusammenzieht, je ärmer das geistige Leben wird, das in ihm herrscht, desto mehr tritt bei ihm einiges wenige bestimmend hervor, und vieles andere daneben muß teils mit, teils ohne seine Absicht zurückweichen, so daß jenes allein stehen bleibt. Indem aber so eine einzelne Gedankenmasse sich in ihm zur Herrschaft erhebt und alles übrige zurückdrängt, ist der Boden für die heftigsten, eingewurzeltsten und verderblichsten Begierden bei ihm geebnet; denn diese entstehen gerade dann, wenn einzelnes mit Übergewicht in der Seele hervortritt, und durch anderes

Freiheit gegen die Reizungen der Sinnlichkeit und Verführung unüberwindlich zu machen. Die einzige Hilfe dagegen mußte die frühere Erziehung und Bildung geben.“

nicht gehindert und eingedämmt wird, gerade das aber wird nur zu leicht eine Quelle der größten Verirrungen in sittlicher Hinsicht, und so ist es selbst dann, wenn man in eine Idee, in ein an sich nicht unsittliches Streben gänzlich versunken ist. Wenn daher in einem Menschen nicht die mannigfaltigen Interessen der Wißbegierde, des Denkens, des Geschmackes, des Mitgefühles, des Patriotismus, der Frömmigkeit zu einem starken und lebhaften Hervortreten zu bringen sind, wenn er durch sie nicht die kräftige Stütze gewinnt, die in den von ihnen ausgehenden geistvollen Beschäftigungen liegt, wenn er dadurch nicht für eine erhebende Erholung empfänglich gemacht und über die Gefahren der niederen Sinnlichkeit hinweggehoben wird, so kann man keine feste Hoffnung wegen seiner Zukunft haben. Ist es auch gelungen, sein gegenwärtiges Verhalten so zu regeln, daß es eine gewisse Wohlanständigkeit angenommen hat, so kann doch sein späteres Leben sehr leicht und sehr rasch im stärksten Maße davon abweichen. Nur von der Ausdehnung und Lebendigkeit des Gedankenkreises, von dem Reichtum und der Beweglichkeit des geistigen Lebens ist zu erwarten, daß sie einen Menschen im Strome der Welt zu tragen vermögen. Darin liegt ein Schutz gegen übermächtige Begierden. Daran bricht sich auch die Gewalt der wirklich entstandenen Begierden, indem das Gemüt leichter zur Klarheit und Ruhe zurückkehrt, und weniger der Gefahr preisgegeben ist, gänzlich zerrüttet und verwüstet zu werden. Überhaupt bleibt die Vielseitigkeit des Interesse wegen der damit verbundenen Beweglichkeit des Geistes stets der geistigen Gesundheit nahe. Die Enge des Gesichts- und Vorstellungskreises dagegen, die Einförmigkeit des Standpunktes, den man einnimmt, prädisponieren sogar zu Hallucinationen, und jede aus irgend einer Begierde entsprungene Leidenschaft kann, wenn sie herrschend geworden ist, in die Geisteskrankheit des Wahnsinnes übergehen, indem ein Wahn gleichsam erstarrt und fix wird.[1]

§ 16.

Vielseitigkeit des Interesse als Hilfsmittel für irdische Wirksamkeit.

Wir haben gesehen, das geistige Leben, das durch die Vielseitigkeit des Interesse in einem Menschen angeregt wird, füllt ihn

[1] Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, S. 117; Volkmann, Lehrb. d. Psych. II, § 116, S. 212 f. und § 155, S. 500 f.

teils aus, teils erlöst es ihn von der einseitigen, beschränkten Vertiefung in die Objekte, und das hat den negativen Erfolg für die Tugend, daß die rohe Gewalt der Begierden, Launen und Leidenschaften, die außerdem in ihm hervortreten würde, gebrochen wird. Das vielseitige Interesse leistet aber der Tugend auch den positiven Dienst, daß es ihr eine Fülle von nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten darbietet, die sie zu ihrem mannigfaltigen Wirken nötig hat, daß es ihr die Mittel und Werkzeuge der Klugheit verleiht, deren sie bedarf, um in der Welt zweckmäßig wirken und sich zur Herrschaft erheben zu können. So kann es jedem praktischen Manne, jedem Geschäftsmanne dienen, der nicht aus einseitigem Streben von Anfang an darauf ausgeht, bloß das in seinem Geschäfte unmittelbar Brauchbare zu erwerben. Denn da es einerseits auf einem Wissen beruht,[1] das auch auf das Thun fortwirkt,[2] gewährt es Geschicklichkeiten und Fertigkeiten aller Art, überhaupt geistige Mittel, wie sie bei einer an die irdischen Verhältnisse und Bedingungen gebundenen Thätigkeit unentbehrlich sind. Da es aber andererseits seinem Wesen nach geistiges Leben und Kraft ist,[3] so macht es auch geweckt, gewandt, thätig. Es verschafft also nicht bloß die Kenntnis der gegebenen Welt und der darin enthaltenen natürlichen Gesetze, die man bekanntlich nur beherrscht, indem man sie beachtet und sich ihnen unterwirft. Es macht auch empfänglich für die äußeren Objekte, und flößt die Neigung zur Hingebung an sie ein, wie die Neigung dazu, daß man sich dabei nach der erworbenen Einsicht in die Natur der Dinge richtet. Es befähigt den Menschen, teils durch den Reichtum an Hilfsmitteln, die es darbietet, teils durch die in ihm liegende geistige Regsamkeit, die Gegenstände, auf die sich sein Streben richtet, mit aller Energie zu ergreifen, und mit Geschick und Lust zu behandeln und zu gestalten. Es arbeitet so allen im Gebiete des Erkennens und Handelns der Menschheit gestellten Lebensaufgaben aufs beste vor. Es formt die Geister, daß sie sich mit freier Beweglichkeit aller Berufsarten im Umkreise der Gesellschaft bemächtigen. Es verschafft dem Könige und dem Vaterlande geschickte, treue Diener, der Kirche Christi gläubige Bekenner und mutige Zeugen. Es giebt mit einem Worte dem Menschen weltliche Macht, die zu aller irdischen Wirksamkeit gehört, und von der die Erkenntnis selbst ein Teil ist.[4]

[1] § 6. [2] § 12. [3] § 14, S. 364.

[4] Hartenstein, Grundbegriffe etc., S. 507. Manchem leisten schon die vielseitigen Beschäftigungen, zu denen sie der Zufall des Lebens hinführt, einen

Wir haben hiermit die wichtige Beziehung dargestellt, in der der Erziehungsunterricht, ganz abgesehen von dem Unterrichte der Nebenklassen, zum praktischen Leben und seinen Bedürfnissen steht, und auf die schon im früheren mehrfach hingewiesen worden ist.[1] Er bereitet in der That ungesucht zum praktischen Leben aufs allerbeste vor, indem er der Mannigfaltigkeit seiner Bedürfnisse nach allen Seiten hin entgegenkommt, und wo das Leben dann wirklich durch den Reichtum des Interesse in Bewegung gesetzt und geleitet wird, da fällt nicht bloß ganz von selbst die Möglichkeit hinweg, so mancherlei Unzweckmäßiges und Unnötiges, Thörichtes und Verderbliches zu thun, wozu die Unkenntnis von Physik und Chemie, die Unbekanntschaft mit der geistigen Natur des Menschen, die Nichtbeachtung der aus der Geschichte sich darbietenden Lehren verleitet. Da werden auch die Geschäfte ganz anders betrieben, als dort, wo das mittelbare Interesse und seine Notwendigkeit ausschließlich regiert, und das drückende Gefühl, daß es nun einmal so sein muß, einprägt. Mit welcher warmen, die ganze Seele füllenden Hingebung, mit welchem Eifer und welcher Lust wird da die Arbeit, und besonders auch der Teil der Gesamtarbeit, der dem einzelnen obliegt, vollbracht! Mit welchem selbständigen Wählen, Sichentschließen und Handeln, mit wie frischer Thatenlust geht jeder, der eine reiche Lebensanschauung hat, der ihm angewiesenen Arbeit entgegen! Da wird nicht die Ruhe der Trägheit und ihr Genuß der Anstrengung der Arbeit vorgezogen. Da ist auch nichts von der geistigen Sklaverei und Armut zu bemerken, die die Beschränktheit und Last des mittelbaren Interesse auferlegt. Ein jeder füllt mit Freudigkeit und geistvoller Lebendigkeit die Stelle aus, an welcher er steht. Der geistige Mechanismus und der Schlendrian des Pedantismus sind verbannt, und besonders widmet sich auch die freie Selbstthätigkeit und der wissenschaftliche Sinn derer, die durch die oberen Erziehungsschulen vorgebildet sind, mit voller Rüstigkeit den höheren Aufgaben, die auf den Gebieten des Erkennens und Handelns der Menschheit gestellt sind.

Allerdings ist es so. Die Eigenschaften und Kräfte, die hier in Betracht kommen, erscheinen uns zunächst unter keinem anderen

ähnlichen Dienst, s. PESTALOZZIS Werke, V, S. 51. Es ist aber das offenbar eine Art von formaler Bildung, wenn man den verschiedensten Objekten und Gelegenheiten des Handelns, die sich nach ihrer besonderen Beschaffenheit im voraus gar nicht bestimmen und übersehen lassen, Befähigung und Lust entgegenbringt.

[1] § 3, S. 41 und § 4, S. 121.

Gesichtspunkte,[1] als daß sie dem Menschen eine weltliche Bildung verschaffen, und folglich einen tüchtigen Erdenbürger und Weltmann konstituieren. Aber hoch über dem Weltbürger steht der Bürger einer idealen Welt oder des Reiches Gottes, und die Aufgabe des Menschen ist es, sich zu einem solchen zu erheben. Indes ein Erdenbürger muß er jedenfalls zugleich sein, d. i. er muß mit allen Hilfsmitteln der weltlichen Bildung und Macht ausgerüstet sein, um ein tüchtiger Streiter im idealen Gottesreiche sein zu können. Mit anderen Worten: der Reichtum der weltlichen Bildung, der durch den Jugendunterricht erworben werden muß, soll sicherlich den Menschen und weiterhin die Gesellschaft, zu deren Gliedern er zählen wird, nicht mit einer ganz weltlichen Bildung erfüllen. Er soll sie nicht so herabziehen, daß sie ihr Ziel in der Sinnenwelt und der Nichtigkeit des Diesseits finden, ohne eines Höheren zu bedürfen. Es gilt uns selbst wenig, wenn Geschäftskenntnis und Geistesgewandtheit bloß für beliebige Zwecke einer äußeren oder geistigen Herrschaft von ihnen in Thätigkeit gesetzt werden. In der Welt, welche sich abwendet von dem idealen Wissen und dem Wirken im Dienste desselben, sollen sie vielmehr immer sich fremd fühlen. So will es die Tugend und das echte Christentum. Die Vielseitigkeit der Bildung, die wir vom Zöglinge verlangen, soll auch der Idee des Erziehungsunterrichtes gemäß ganz in den Dienst des moralischen Willens und des religiösen Glaubens treten, um ihnen die Mittel zu ihrer Wirksamkeit darzureichen. In ihrem Interesse soll die Macht der ganzen Mannigfaltigkeit von intellektuellen Interessen, die wir in einem Zöglinge anregen, zusammenfließen und zusammenwirken, so daß sie, insofern sie den sittlichen Ideen wirklich untergeordnet sind, als sogenannte mittelbare Tugenden gelten können.[2] Wir wollen also aus unserem Zöglinge einen hellen Kopf, einen vielthätigen, gewandten, leicht geweckten Geist bilden, wir

---

[1] Einen weiteren Gesichtspunkt s. § 18.

[2] Bei SCHLEIERMACHER (Werke zur Philos. Bd. IX, S. 211, 218, 227 f., 254 f.; HARTENSTEIN, Grundbegriffe etc., S. 121, 123 f., 126, 252 und *de ethices a Schleiermachero propositae fundamento,* II, p. 17 f.) wird allerdings die Durchdringung von Vernunft und Natur zu einer Einheit, die, wenigstens als Gegenstand theoretischer Betrachtung, das höchste Ziel der Sittenlehre sein soll, nicht ausdrücklich durch die Ideen geleitet und bestimmt. Die bloße Einwirkung der Intelligenz auf die Naturverhältnisse und die daraus hervorgehenden geistigen Gestaltungen und Bildungen (d. i. Güter) erscheinen schon als sittlich. Nur tritt der blendende Gesichtspunkt der Größe (§ 18) sehr stark hervor, da bei der Betrachtung der gegenseitigen Durchdringung von Vernunft und Natur stets die Gesamtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur, der ganze Organismus von

wollen zur Gesamtheit der aus der Natur- und Geschichtswissenschaft hervorfließenden Kenntnisse, die zu einer zweckmäßigen Gestaltung des Lebens gehören, in ihm den Grund legen, damit die Ideen um so sicherer und angemessener von ihm realisiert werden, damit die Pflicht in ihm einen wachsamen, ihre Forderungen rasch und klug ausführenden Diener erhalte, damit er ein Jünger des Herrn mit der Geistes- und Thatkraft werde, wie sie z. B. der Apostel PAULUS besaß, und bei seiner reichen ausgedehnten Thätigkeit entfaltete. Seine gesamte gesellschaftliche Wirksamkeit soll im Dienste der Kirche stehen.[1] Für die Ideen soll er bereit sein alles zu thun und zu dulden. Er soll vor nichts zurückschrecken, um ihnen Wirklichkeit zu verschaffen. In ihrem Lichte sollen sich ihm die Pflichten des Bürgers verklären, sollen alle Vereinigungen ihm bedeutungsvoller erscheinen, nämlich als Vehikel für das Eindringen in die höhere unsichtbare Reichsordnung, in welche die irdischen Gliederungen hineingebildet werden müssen. Aber zu allem dem gehört eben, daß Tugend und Glaube zugleich weltliche Macht haben, und die Erziehung muß darauf hinwirken, daß eine solche Macht dem Zöglinge nicht dereinst fehlt, daß er also in allen den Kenntnissen und Fertigkeiten, die sein künftiger Wirkungskreis von ihm fordert, einmal eine freie Beweglichkeit erlangt.[2]

Eine heilige Erziehung, die den Zögling nicht mit einer Fülle weltlicher Bildung ausstatten wollte, sondern ihn bloß in die ideale Sphäre zu erheben suchte, würde Tugend und Glauben zu Schattenbildern, ja zum nichtigen Wortgepränge leerer Formeln herabwürdigen. Es würden dann keine kräftigen Wirkungen davon ausgehen, Tugend

---

Vernunfthandlungen, die auf Versittlichung der in Raum und Zeit gegebenen Natur gerichtet sind, vorschwebt. In ähnlicher Weise findet auch HEGEL in Übereinstimmung mit dem Geiste des absoluten Idealismus überhaupt die vollkommenen Gestaltungen des Sittlichen schon darin, daß sich der Wille als allgemeiner Wille, als Gesamtwille darstellt. Daher erklärt es sich, daß ROTHE, der sich an SCHLEIERMACHER und HEGEL zugleich anschließt, ein ähnliches Ziel der Sittenlehre aufstellt wie der erstgenannte.

[1] Nach § 3, S. 55.

[2] Freilich darf nicht das ethische Wissen selbst von dem theoretischen abhängig gemacht werden (ZILLERS Ethik, S. 70 f.). Es darf nicht bloß ein Gegenstand theoretischer Betrachtung werden, und in dem theoretischen Wissen nicht schon eingeschlossen zu liegen scheinen, wie bereits KANT und auch FICHTE lehrt. Das theoretische Wissen darf folglich nicht als Maßstab für die Möglichkeit der Tugend bei einem Menschen gelten, und die Höhe seiner Geschichts- und Naturkenntnis darf man nicht als den Grad seines Tugendstrebens ansehen (cf. § 18). Das alles kommt aber wiederum bei SCHLEIERMACHER vor (ZILLERS Ethik, S. 83).

und Glaube würden keine die Welt überwindenden, keine die Welt umgestaltenden und beherrschenden Mächte werden, weil sie die irdischen Hebel nicht anzusetzen und die natürlichen Bedingungen des Handelns nicht zu erfüllen wüßten, und sie würden folglich sich selbst nicht vollenden können. Denn das ist über dem Festhalten an der Gesinnung bei dem tugendhaften Streben nicht zu vergessen: die Tugend muß auch stets zu wirken suchen,[1] sie muß, wenn irgend möglich, zum Handeln fortschreiten, so gewiß sie nicht bloß Einsicht, sondern auch Wille ist, und so gewiß die Vorbilder des Vortrefflichen, Vorbilder für den Willen, und zwar für den in bestimmte Verhältnisse und Zustände hineingestellten Willen, sind. Für die Tugend handelt es sich also ausdrücklich darum, nicht bloß in das Anschauen der Idee versunken zu sein, sondern auch das in der Wirklichkeit Gegebene danach zu bilden und zu gestalten, und die Ideen einzuführen in die irdische Welt. Diese ist für den Menschen gerade das, worauf sich ihm die Ideen beziehen, und ohne ihre tüchtige, emsige Behandlung würde er seinen höchsten Zweck selbst vernachlässigen. In der Idee leben und in der Welt leben soll demnach keineswegs für den Menschen so ganz zweierlei sein. Selbst der Gelehrte darf sich der Pflicht öffentlicher Wirksamkeit nicht unter allen Umständen entziehen. Er soll nicht durchaus klösterlich abgeschieden sein, und müßig im Anschauen seiner Ideale zubringen. Zum wenigsten soll er, wo sich ihm auf seinem Gebiete die Veranlassung zum Reden natürlich darbietet, seine Überzeugung über die wichtigsten Angelegenheiten nicht mit ängstlicher Geflissenheit verschweigen. Er muß dann den Mut besitzen, seine Überzeugung zu verkündigen, einen Mut, der auch der Stimme des Gewissens folgt. Das ängstliche Schweigen in einem solchen Falle, wenn Reden not thut, streift hart an Lüge und Heuchelei. Für die Dinge dieser Welt keinen Sinn und kein Urteil zu haben, verträgt sich überhaupt nicht mit sittlichem Streben. Die echte Frömmigkeit und Tugend muß ihre Kraft gerade dadurch bewähren, daß sie in die Welt eingeht und deren Verhältnisse mit ihrem Geiste durchdringt. Auch der Wirksamkeit des heiligen Geistes kommt man entgegen, wenn man die weltlichen Interessen in sich zu rechter Stärke ausbildet. Aber durch die Ideen allein, durch das bloße Anschauen Gottes und seines eingeborenen Sohnes, durch die bloße Hingebung an den von ihnen ausströmenden heiligen Geist lernt man noch nicht handeln. Durch sie erfährt man bloß, was das Vortreffliche sei,

[1] A. a. O. S. 439.

und im Vergleiche mit dem damit nicht Übereinstimmenden, was sein und geschehen soll. Darum vermochte ja auch das christliche Princip, obgleich dazu bestimmt, alle, selbst die entferntesten Sphären des Lebens zu durchdringen und zu beherrschen, nicht auf der Stelle, nachdem es hervorgetreten war, die Gemüter und Verhältnisse der Welt umzugestalten und zu heiligen. In der That ist es so. Damit das, was einen unvergleichlichen, ewigen Wert hat, wirklich werde, damit das, was geschehen soll, geschehen könne, damit die natürliche Wirklichkeit nach den idealen Musterbildern und ihren Forderungen umgeformt werde, dazu gehört auch der frohe Mut, sich im Handeln zu versuchen, der aus der Fülle des Interesse hervorquillt, dazu gehören weltliche Mittel, weltliche Kenntnis und Macht, wie sie die Blütezeit der mittelalterlichen Kirche namentlich auch in der Philosophie und das Reformationszeitalter in der klassischen Bildung besaß. Ebendarum dürfen wir aus unserem Zöglinge nicht einen einseitigen Religiösen machen wollen, der ganz in die Kontemplation des Idealen verloren ist, nicht einen weltscheuen Pietisten oder Asceten, der bloß schwärmt für Tugend und Frömmigkeit.[1] Denn sie entfernen sich darin von der echten sittlich-religiösen Gesinnung, daß diese bei ihnen leicht aufhört, eine Kraft, eine Kraft des Willens zu sein, und zwar deshalb, weil in ihnen die weltliche Bildung unterzugehen, weil ihnen die geistige Geschicklichkeit und Gewandtheit, ohne die man beim Handeln nichts auszurichten vermag, verloren zu gehen droht. Sie ziehen sich am liebsten in orientalisch-mönchischer Weise von der Welt und ihrer Bildung in sich selbst zurück, sie ertöten absichtlich in sich alle Teilnahme für die irdischen Verhältnisse und ersticken alle Kenntnis derselben, um sich ausschließlich mit ihrem Verhältnisse zur Gottheit beschäftigen zu können. Für den Fall, daß sie zu einer gesellschaftlichen Wirksamkeit berufen sein sollten, verlassen sie sich vielleicht willenlos, wie KARLSTADT und seine Anhänger,[2] auf ein göttliches Wirken, indem sie hoffen, der heilige Geist werde ihnen die zu den dringendsten Geschäften notwendigen Kenntnisse schon eingeben. Den Humanismus, die klassische Litteratur, die weltliche Kunst, die Philosophie, die Naturforschung stellen sie gern in einen solchen unauflöslichen und unaufhebbaren Gegensatz zum Christentum, daß es ihnen scheint, als ob sich seine Reinheit nur

---

[1] Verzichtleistung auf die Welt fordert bekanntlich selbst ein neueres philosophisches System (das SCHOPENHAUERsche) aus falschem idealistischen Streben. Vgl. ZILLERS Ethik, S. 420 f.

[2] RUHKOPF, l. c. S. 309.

bewahren lasse, wenn man vor jenen Mächten fliehe und mit ihnen keine innige Gemeinschaft eingehe. Noch viel mehr entschlagen sie sich der Sorge für öffentliche Angelegenheiten und für die Verbesserung der irdischen Zustände, soweit davon nicht unmittelbar kirchlich-religiöse Interessen berührt werden. Den Konsequentesten scheint selbst die Ehe einem Gott geweihten Leben zu widerstreiten. Überhaupt verstehen sie die völlige und unbedingte Hingebung des gläubigen Gemütes an Gott und Jesus Christus in ihrer idealen Wesenseinheit, die Hingebung an das ursprünglich und in sich Vortreffliche, die Richtung auf die Zukunft des Jenseits und die überirdische Heimat, das Streben nach dem Gottes- oder Himmelreiche und die Beobachtung eines beständigen Gottesdienstes nicht so, daß die Vertiefung in die weltlichen Angelegenheiten und Interessen fortwährend durch die allgemein und ewig gültigen Ideen geleitet werde, sondern vielmehr in der Art, daß man sich auf das jetzige Leben sowenig als möglich einzulassen habe, und die Vertiefung in die irdischen Verhältnisse und Geschäfte und die Anstrengungen dafür nur auf das Notwendigste zu beschränken seien.[1] Darum bleibt aber auch ihre Thätigkeit, soweit sie ihrem Principe treu bleiben, so unfruchtbar, und gegenüber den bestimmten Aufgaben, die für das Erkennen und Thun vorliegen, machen sie sich mit ihren frommen Wünschen und Reden bloß lächerlich. Ja sie schaden der heiligen Sache der Sittlichkeit und Religion, weil sie den Schein erwecken, als ob mit den strengen Forderungen derselben die Bildung und Macht sich nicht vereinigen lasse, ohne welche ein sittlich-religiöser Charakter, entschlossen zum Handeln, wie er ist, in der Wirklichkeit des Lebens nicht bestehen kann. Von allem dem darf offenbar unserem Zöglinge nichts anhaften, so gewiß ihm die Kraft des Wollens, die in der Tugend liegt, nicht fehlen darf.

Aber allerdings genügt es noch nicht, wenn bei ihm bloß das äußerste Extrem, das in Rücksicht auf die praktische Wirksamkeit möglich ist, vermieden wird. Es giebt ja auch so manchen Erwachsenen, den nicht eine einseitige sittlich-religiöse Begeisterung hindert, und der doch nicht zu einem gedeihlichen, nachhaltigen Handeln kommt. Er möchte wohl mit aller Liebe und Anstrengung für die Verbreitung des Reiches Gottes auf Erden wirken, wie wir

[1] Es ist das freilich nur das extreme Gegenteil der Ansicht, nach welcher es kein reales Jenseits geben und alle Vergeltung (§ 17) nur in dieser Welt geschehen, also die Weltgeschichte das Weltgericht sein soll (z. B. nach Strauss, Leben Jesu für das deutsche Volk, S. 205 u. 241).

es alle sollen, weil unsere ganze Würde nicht bloß in den Verhältnissen, in denen wir als einzelne stehen, beschlossen ist. Aber er besitzt nicht die Klugheit, die schon die heilige Schrift von Christi Jüngern fordert. In irgend ein einseitiges Streben, z. B. der Fachgelehrsamkeit, versunken, weiß er nicht, wie er in die Welt eingreifen soll, weil er die Welt und ihre Verhältnisse nicht kennt, und weil er sie nicht geschickt zu behandeln versteht. Er besitzt nicht die Kunst, in das Innere der Menschen einzugreifen und ihnen das Bessere nahezulegen. Wenn er es auch allgemein verständlich und klar genug zu machen weiß, so ist er vielleicht doch nicht imstande, es den äußeren Verhältnissen, in die es eintreten soll, gehörig anzupassen. Er weiß sich wenigstens nicht leicht und ungesucht genug auf den fremden Standpunkt und in den Gedankenkreis anderer zu versetzen. Er tritt denen, die gewonnen werden sollen, mit bloßen Dogmen oder mit abstrakten Gedanken und Vorschlägen entgegen, und stößt sie dadurch zurück, statt sich mit Feinheit ihnen anzuschließen, statt in das, was sie interessiert und worin sie leben, einzugehen, und es unvermerkt mit einem höheren Geiste zu erfüllen. Selbst die Kanzelberedsamkeit hält er in zu engen Grenzen, um nicht durch Eingehen auf die alltäglichen Vorstellungsarten in eine zu niedrige Sphäre herabzusinken, und zuletzt trennt sich bei ihm völlig die auf die Würde der Gesinnung gerichtete Auffassung von der auf die Möglichkeit der Ausführung und Darstellung gerichteten, was in der Praxis des Lebens niemals geschehen darf. Vornehmlich weiß er auch oft die Berufsthätigkeit, wenigstens die der niederen Arten, mit der idealen Sphäre in keine Verbindung zu bringen: er sieht nicht deutlich ein, wie sich durch jene zugleich für diese wirken läßt. Höchstens, daß er wieder die Beziehung zwischen beiden auf eine ganz abstrakte oder unfaßbare und darum praktisch unbrauchbare Weise feststellt, statt die einzelnen Thätigkeiten, wenn auch an einer noch so untergeordneten Stelle, einzureihen in die Systeme des idealen gesellschaftlichen Lebens, und daraus für eine jede die bestimmten ihr obliegenden Pflichten abzuleiten. Große Gebiete der menschlichen Thätigkeit, die ihm gerade fremd sind, oder in die er die idealen Forderungen nicht hineinzulegen vermag, scheidet er vielleicht sogar gänzlich, in dieser Beziehung mit dem einseitig Religiösen sich berührend, von der beseelten Gesellschaft und dem Reiche Gottes, die in aller Welt herrschen und in unbegrenzte Weite sich ausdehnen sollen, aus, wie es denn schon Schleiermacher tadelte, und der früheren Sittenlehre der neueren Zeit, die Herbartsche

ausgenommen, mit Recht zum Vorwurfe machte,[1] daß die größeren Sphären des gemeinsamen Handelns von ihr vernachlässigt würden. Wenigstens im Rechte, im Staate sollen nach einer weitverbreiteten Meinung Moral und Glaube nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Weil nämlich das Recht schon als Idee nicht bloß die innere Gesinnung, sondern notwendig auch die äußere Handlung verlangt,[2] und weil der Staat bei den Rechtsgeboten nur die ihnen entsprechende äußere Handlung durch seinen Zwang erreichen kann, so läßt man sich oft zu den Fehlschlüssen verleiten, der Staat habe nur die Rechtsidee zu realisieren und sei bloß als Rechtsanstalt aufzufassen,[3] im Rechte aber handele es sich um ein solches Thun, das für sich keinen ethischen Wert habe,[4] und höchstens als etwas Erlaubtes gelten könne.[5] Hieraus würde folgen, daß die Politik nicht nach ethischen Principien zu konstruieren sei und auch jenseit einer schlechten Praxis der Moral widerstreiten dürfe. Denn ihre Entfernung von der Ethik läge dann in ihrer Natur, da der Staat auf die innere Gesinnung sich nicht bezöge und die rechtliche Auffassung von der auf innere Veredelung gerichteten völlig abgelöst wäre. So werden Tugend und Glaube von dem Praktiker in ihrem mannigfaltigen Wirken beschränkt, wenn er nicht mit hinreichender weltlicher Bildung und Macht ausgerüstet ist, wie sie freilich eine ungenügende, oberflächliche Theorie nicht darbieten kann, und so muß es auch bei unserem Zöglinge kommen, wenn er nicht mit dem geistigen Leben eines vielseitigen Interesse erfüllt wird. Darum ist es wichtig, daß Christus nicht minder in dieser Beziehung als in jeder anderen unserem Zöglinge als Vorbild vorschwebt. Denn Christus müssen wir uns ja auch ausgerüstet denken mit der ganzen Fülle weltlicher Erkenntnis und Macht, um zu begreifen, daß er die außerordentlichen Thaten vollbringen konnte, die für uns Wunder sind, ja ausgerüstet mit einer solchen Fülle, die alle empirisch bekannte menschliche Kraft weit überragt. Wo er eine Naturwirkung aufhob, die nach den uns bekannten Naturgesetzen eintreten sollte, wo er Naturwirkungen hervorbrachte, die sich mit den uns zu Gebote

---

[1] Thilo, die Wissenschaftlichkeit etc., S. 213 und 288.

[2] Ziller, Ethik, S. 438 f.

[3] Dagegen Thilo, theologisierende Rechts- und Staatslehre, S. 292, 385 u. 389; Hartenstein, Grundbegriffe etc., S. 412 u. 518.

[4] Dagegen Zillers Ethik, S. 211 f.

[5] Hartenstein, Grundbegriffe etc., S. 346 f.; Schleiermachers strenge Kritik hierüber s. bei Herbart, Beleuchtung, § 54, S. 54 und Kleine Schriften, III, S. 179 s. f.

stehenden Mitteln nicht erreichen lassen, da besaß er eben die Macht, auf Wegen, die aller bisherigen Naturforschung verborgen sind, durch eine neue Kombination der Naturkräfte und Naturgesetze einzugreifen in die äußere Natur, und natürliche Hebel in Bewegung zu setzen, die über die Herrschaft des menschlichen Geistes hinausliegen. So müssen wir uns wenigstens dann die übernatürliche Wirksamkeit des Herrn denken,[1] wenn die biblischen Wundererzählungen historisch begründet und wenn sie namentlich nicht bloß Einkleidungen für psychische Erscheinungen sind.

Gegen unsere bisherige Entwickelung, daß das praktische Handeln eine Förderung von seiten der Vielseitigkeit erhalten könne, läßt sich indes, wie es scheint, eine triftige Einwendung machen. Man kann sagen: wenn die Kenntnisse und Fertigkeiten, wie es hier geschieht, bloß als Mittel für die Geschäftsführung und die Anwendung auf positive Wissenschaften betrachtet werden, so stehen sie unter dem Gesetze, das für alle Mittel gilt: je einfacher die Mittel sind, desto besser ist es, und wenn man folglich mit wenigen auskommen kann, so ist es am zweckmäßigsten. Dagegen scheint aber die Empfehlung eines reichen Interesse für das praktische Handeln zu verstoßen. Für den praktischen Mann ist es in der That gar nicht ratsam, mit unnützem Wissen, das in seiner Sphäre nicht von unmittelbarem Gebrauche ist, mit Kenntnissen, die sein Geschäft nicht berühren und mit seinem Fache in keiner Verbindung stehen, seinen Kopf zu beladen. Wer so mehr weiß, als der Dienst erfordert und zu seinem Fache gehört oder darin eingreift, schadet sich leicht, weil er sich ein bleiernes Gewicht an die Füße hängt, das ihn auf seinen Wegen hemmt. Denn bei einem Geschäfte kommt es nicht darauf an, daß sich ein reiches, glänzendes Wissen entfalte, sondern es soll ein Handeln hervortreten, wodurch das Geschäft zu Ende geführt wird. Schon bei der Bearbeitung einer positiven Wissenschaft, die auf bestimmte, ihr von außen gegebene Sätze hineilt, erscheinen allgemeine Reflexionen, die von diesen weit abliegen, als ein unfruchtbarer Luxus, den man sich ersparen kann. In allen solchen Fällen thut man am klügsten, wenn man alles anderweitige Handeln, Wissen und Denken, alles anderweitige Wollen und Wünschen beiseite läßt und soweit als möglich entfernt, weil es leicht Störungen, oder wenigstens

[1] Nach Tautes Auffassung, der dabei von der Voraussetzung der Relativität der Wunder ausgeht (s. Philosophie des Christentumes, § 96) und von der Voraussetzung eines strengen Theismus, dem auch das Eintreten Gottes in zeitliche Verhältnisse keineswegs etwas Undenkbares ist.

Zerstreuungen mit sich führt, wodurch Geschäft und Arbeit aufgehalten werden. Hier ist es am besten, wenn man sich um das nicht kümmert, was vielleicht unter gewissen Umständen geschehen könnte und sollte, woran sich wohl noch denken ließe, oder was etwa wünschenswert wäre, sondern wenn man bloß danach fragt, was die jetzige Lage der Dinge verlangt, und wenn man so viel weiß und kann, als dazu gehört. Besonders scheint auch in untergeordneten Verhältnissen derjenige oft ein nützlicherer Arbeiter zu sein, der nur Maschine ist, achtsam auf des Dienstes immer gleichgestellte Uhr, und überflüssige Gedanken fernhält. Dieses ganze Räsonnement ist, das läßt sich nicht leugnen, auf dem Standpunkte, wo das Wissen eine Last ist,[1] also auf dem Standpunkte des mittelbaren Interesse, vollkommen begründet. Wer auf diesem Standpunkte steht, thut wirklich am besten, wenn er sich die Last so leicht als möglich zu machen sucht, und folglich den Reichtum an Kenntnissen, der ihn notwendig drücken würde, bei dem, was ihm bloß Lohndienst ist, vermeidet. Aber das unmittelbare Interesse ist für seinen Besitzer keine Last, sondern Geistesleben und Kraft,[2] und wer es kennt, mag und kann keinen geistlosen Lohndienst betreiben. Freilich könnte man nun denken, indem er die Regsamkeit des mannigfaltigen Interesse zulasse bei seinen praktischen Arbeiten, werde der Fall wirklich eintreten, der vermieden werden sollte. Denn offenbar kann auch die Fülle von Kenntnissen, die aus dem unmittelbaren Interesse hervorströmt, für den, der auf ein Ziel hingeht, eine Störung verursachen, wofern sie zu unrechter Zeit oder nicht in der richtigen Stärke hervortreten, oder wofern die von bestimmten Kenntnissen auslaufenden Gedankenreihen nicht vollständig bis an ihr Ziel vordringen, und nicht gehörig zusammengefaßt werden. Aber das ist nur eine mögliche Folge, und sie entspringt nicht sowohl aus der Mannigfaltigkeit des Gedankenkreises, als vielmehr daraus, daß dieser nicht hinreichend konzentriert ist. Sie tritt namentlich nur dann ein, wenn das Wissen, das zu dem Gedankenkreise gehört, nicht in systematische Verbindung gebracht ist; denn dann läßt es sich allerdings nicht leicht genug überschauen, und nicht leicht genug gebrauchen, dann tritt auch das Rechte nicht zu rechter Zeit und nicht in angemessener Weise aus dem Ganzen des Gedankenkreises hervor, dann bleibt man mit seinem Überlegen gar leicht auf halbem Wege, bei einem bloßen Vernünfteln stehen, oder man läßt wesentliche Faktoren, die das Resultat mitbegründen,

---

[1] § 14. [2] Ibid.

vielleicht sogar die Notwendigkeit gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse aus, und das kann in der That für die Geschäfte und schon für die Bearbeitung positiver Wissenschaften sehr nachteilig sein. Das weist jedoch nicht darauf hin, daß man die Vielseitigkeit des Interesse aufzugeben habe, sondern vielmehr, daß man streben müsse, sie mit Konzentration des Geistes zu vereinigen.[1]

Aber auch nach einer andern Seite hin kann es leicht Bedenken erregen, daß wir einem jeden praktischen Manne ein vielseitiges Interesse wünschen. Man kann die Besorgnis hegen, wenn der Erziehungsunterricht ganz allgemein dahin strebe, einen weiten Gedankenkreis in den Zögling hineinzulegen, so möchte bei diesem oft ein Zwiespalt entstehen zwischen dem erweckten höheren Bildungsbedürfnisse und geistig unbefriedigenden Beschäftigungen, in die ihn einmal das Leben und der Beruf hineinstelle, und da ein solcher Zwiespalt (wegen der Klemme, in die dabei Vorstellungen geraten, die zu den wichtigsten seines Selbst gehören) natürlich unbehagliche Gefühle im Gefolge habe, so müsse ihm dadurch seine Zufriedenheit geraubt werden, was unausbleiblich auch zu einer Hemmung für sein praktisches Thun führe. Man kann insbesondere befürchten, wenn selbst die Volksschule auf ein sich weit ausdehnendes Interesse hinarbeite, so werde dadurch dem Heraufdrängen der unteren Stände der Gesellschaft zu den höheren Vorschub geleistet, und einesteils der äußere wie der geistige Luxus befördert, wodurch dem künftigen Lebensglücke, ja der Gesinnung[2] der Zöglinge Gefahr drohe, andernteils leide aber wiederum das praktische Handeln Schaden; denn dieses gehe im engsten Anschlusse an die äußeren Verhältnisse und unter dem Einflusse des Wohlgefühles, den die davon ausfließenden Begünstigungen hervorbringen, am besten von statten, durch die Spannung unbehaglicher Gefühle aber würden die Menschen leicht auf falsche Bahnen in ihrem Streben hingeführt. Und daran ist gar nicht zu zweifeln, man kann sicherlich zu viel lernen für seine Zufriedenheit und seine äußeren Verhältnisse, und Halbgebildete wie Überbildete sind immer der Gefahr, von ihrer Bildung einen falschen Gebrauch zu machen, am meisten ausgesetzt. Ja die Gesinnung eines Menschen ist stets in Gefahr, wenn die Bildung, die ihm dargeboten wird, zu seinem individuellen Bedürfnisse nicht paßt. Aber auch das ist nicht in der Vielseitigkeit der

---

[1] Darüber § 19.

[2] Herbart, Praktische Philosophie, S. 231 und Hartenstein, S. 568. Hiermit sind die Beschönigungen des Luxus von seiten der Nationalökonomie zu vergleichen.

Bildung an sich begründet, sondern nur in dem falschen Verhältnisse, in das sie zur Individualität tritt.[1] Folglich ist wiederum kein Grund, die vielseitige Bildung selbst entbehren zu wollen. Wohl aber muß bei ihr zugleich das richtige Verhältnis zur Individualität festgehalten werden,[2] wenn sie dem Individuum in seinem praktischen Handeln wirklich den Gewinn bringen soll, der sich von ihr erwarten läßt.

§ 17.

Vielseitigkeit des Interesse als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksales.

Wir können nunmehr eine andere Seite, die das vielseitige Interesse für die Tugend hat, ins Auge fassen. Es erleichtert nämlich dem Menschen auch den Wechsel seiner Beschäftigungen und Zwecke, wenn ihm derselbe durch die Umstände geboten wird. Es befähigt ihn, in Geduld und Ergebung von Zielen abzulassen und Plänen zu entsagen, die nach der Lage der Verhältnisse aufgegeben werden müssen, und mit Leichtigkeit und Lust neue Wege einzuschlagen. Und das hat für die Tugend eine sehr große Bedeutung. Denn der moralische Charakter darf sich nicht, wie der Charakter des Ehrsüchtigen und Eigennützigen, an irgend welche äußere Güter mit ganzer Seele hängen, was es auch für Güter sein mögen. Unsere Religion nennt das mit Recht einen Götzendienst. Er darf sich an nichts Äußeres ganz und gar hingeben, er darf nichts Irdisches, auch wenn es das höchste, edelste und vortrefflichste wäre, unbedingt wollen. Mit einem Worte: keine Materie des Wollens darf mit einseitiger Gewalt sein Gemüt erfüllen, weil jedes Streben, das auf ein Äußeres gerichtet ist, ihn in Mißverhältnisse verwickeln kann, die einen absoluten Tadel verdienen, und deshalb gemieden werden müssen.[3] Der Tugendhafte darf folglich keinen einzelnen absolut durchzuführenden Plan verfolgen, ihm darf keine einzelne absolut zu lösende Aufgabe vorschweben. Er darf nicht irgend ein Werk oder einen Effekt durchaus

[1] RIEHL (die deutsche Arbeit, S. 31) erwähnt die Thatsache, daß in vielen deutschen Ländern seit Jahren unverhältnismäßig viele Söhne von Kleinbauern, Kleinhandwerkern und Proletariern den Universitätsstudien zuströmen.

[2] Darüber § 20.

[3] ZILLERS Ethik, S. 57. Das Hangen an Äußerlichkeiten ist ein charakteristisches Kennzeichen des Heidentumes.

zu vollbringen streben, es koste, was es wolle. Selbst die Weisheit, das höchste unter den äußeren Gütern, darf er nicht um jeden Preis zu erringen suchen. Er muß bereit sein, von Personen und aus Verhältnissen zu scheiden, wenn es notwendig ist. Er muß jeden besonderen Zweck aufgeben und jedem besonderen Plane entsagen, wenn Zeit und Umstände ihn nicht begünstigen, so heroisch es auch seiner aufgeregten Phantasie scheinen mag, das Unmögliche zu wollen. Er muß noch viel mehr von allem ablassen, was sich nur durch häßliche, unheilige Mittel würde erreichen lassen. Eine solche Kraft, zu entbehren und zu entsagen, ohne daß dabei die innere Ruhe verloren geht, eine solche Kraft der Selbstentäußerung und Selbstüberwindung fordert die Tugend in Übereinstimmung mit der christlichen Religion. Denn das Göttliche und Ideale, das sich in uns darstellen soll, haftet an keinem bestimmten Äußeren, und ist an keines gebunden. Die Tugend büßt auch ihren Wert keineswegs ein, wenn sie unter Umständen, über die der Wille keine Macht hat, das Gewollte nicht erreicht. Ihr Wert beruht ja auf der Form eines bloßen Gesinnungsverhältnisses und hängt von der Materie, den Objekten des Wollens, nicht ab.[1] Man darf freilich nicht denken, es komme der Tugend überhaupt nicht darauf an, ob sie den Gegenstand ihres Strebens erreiche oder nicht. Denn da sie ein Wollen ist, so kann sie gar nicht anders, als ihn erreichen wollen. Man darf auch nicht denken, die Tugend dürfe sich von vornherein von den äußeren Objekten und Verhältnissen zurückziehen, weil sie so wenig festen Halt haben. Man soll sie vielmehr trotzdem mit der größten Energie ergreifen und behandeln. Aber nicht das bestimmte Werk, das man sich vorgesetzt, nicht der einzelne Plan, den man gefaßt, nicht die einzelne Lebensaufgabe, die man sich gestellt hat, dürfen für den Sittlichen das schlechthin Unveränderliche und Unaufgebbare sein, sondern einzig und allein die Maximen, die auf dem Grundsatze beruhen, den Ideen und dem göttlichen Willen stets

[1] A. a. O. S. 431. So schon das Christentum im Gegensatze zum heidnischen Altertume; so auch Kant. Schleiermacher macht dagegen allerdings ebenso wie Hegel den Wert des Handelns davon abhängig, ob und wie weit es seinen Zweck erreicht. Aber das ist eine relative Wertschätzung des Willens, es ist keine ethische Wertschätzung, außer insofern die Stärke des Willens dabei in Betracht kommt, die allerdings einen einseitigen absoluten Wert hat (§ 18), und insofern der Wille selbst auf eine ins Unendliche fortschreitende Thätigkeit hingewiesen wird, die als Vollkommenheit dem Willen gleichfalls einen solchen Wert verleiht. Leider mußte der Größenbegriff der Stärke schon bei Spinoza und ebenso dann bei Fichte und seinen Nachfolgern die sittliche Wertschätzung zum großen Teile vertreten.

treu und gehorsam zu bleiben, was auch zu thun und zu erstreben sein möge. Der sittliche Charakter verliert immer in dem Maße an Reinheit, als er sich von Plänen, von Plänen zu Aufgaben, die im Begehren ihren Ursprung haben, mehr als von sittlichen Maximen abhängig macht.[1]

Hier stoßen wir aber auf ein Problem. Gesetzt nämlich, ein Mensch habe sich mit aller Energie, deren ein charaktervoller Wille fähig ist, an ein bestimmtes Äußere hingegeben, und alles daran gesetzt, um dazu in ein dauerndes Verhältnis zu treten, aber es trete die Notwendigkeit und Pflicht für ihn ein, davon abzulassen und ihm zu entsagen, und er fürchte jetzt, wo er es aufgeben muß, mit seinem Verluste alles zu verlieren, ja es drohe ihm darüber die Verzweiflung am Leben und an sich selbst, woher soll ihm dann die Ruhe kommen, deren Fortdauer der Tugend geziemt, und wie wir wissen, schon zur Gesundheit des Geistes gehört? Wodurch soll sie ihm psychologisch möglich gemacht werden? Es bleiben ihm ohne Zweifel, sofern ihm die Religion nicht fremd ist, die religiösen Gefühle, vermöge welcher wir uns in den göttlichen Willen ergeben, und denselben als einen solchen verehren, der uns zuletzt doch zum Heile gereicht, zumal der Gedanke nahe liegt, daß durch getäuschte Hoffnungen, durch aufgelöste Verbindungen, durch entrissene Güter, überhaupt durch das, was in der menschlichen Sprache Unglück heißt, und durch die Resignation, die es uns auferlegt, wir um so vollständiger vom Irdischen werden abgezogen werden, und desto mehr Sammlung, desto mehr allgemeines Interesse für die Betrachtung der Ideen und ihrer Herrschaft in unserm eigenen Innern wie in der äußeren Welt, also für das ewige Leben in seinem reinen Lichte und für die Erkenntnis Gottes und Jesu Christi bei uns zurückbleiben wird. Es bleiben dem Menschen auch die religiösen Tröstungen, welche uns eine Hoffnung für die Zukunft eröffnen, und alle Furcht bannen.[2] Denn die göttliche Vorsehung reicht unter allen Umständen weit genug, daß der Sittliche immer noch durch

[1] Herbart, Briefe über die Freiheit des Willens, S. 186. Wird das Sittliche bloß unter der Form einer zu lösenden Aufgabe, eines zu erreichenden Zieles aufgefaßt, so entsteht auch immer der Widerspruch, daß der Sittliche die vollständige Lösung der Aufgabe, das vollständige Erreichen des Zieles gar nicht wollen darf, um noch sittlich handeln zu können. So bei Fichte, und bei allen Vertretern des absoluten Idealismus, sogar bei Schleiermacher. Natürlich schätzen sie den Wert des Willens auch nur nach dem zu vollbringenden Werke.

[2] Cf. hierzu die trefflichen Trostsprüche in den Lobliedern Davids bei Kohlrausch, die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, N. 85, die gött-

seine Kraft und Anstrengung so viel finden kann, als nötig ist, um im Leben sich zu halten und zu behaupten. Zum mindesten bleibt ihm die Erwartung, daß das Jenseits die Trennungen derer, die schon hier in einer Gemeinschaft des sittlichen Geistes standen, wieder aufheben, die Unbilligkeiten des Diesseits ausgleichen, und die Verschiedenheiten der irdischen Lose gar sehr vermindern werde. Und diese köstlichen Mittel der göttlichen Gnade, die die christliche Heilslehre noch durch specielle Veranstaltungen vermehrt, dürfen gewiß nicht verschmäht werden. Sie lassen sich durch nichts ersetzen. Sie vermögen das Übel zu mildern, wie es sonst nichts vermag. Sie geben Freudigkeit und Zuversicht im Leiden. Sie stärken und halten aufrecht auch in den schwersten und bittersten Kämpfen mit den Stürmen und Unbilden dieses Lebens. Aber volle Ruhe und dauernden Frieden können die religiösen Gefühle doch für sich allein nicht geben. Die religiöse Stimmung geht ja notwendig vorüber, sie weicht dem Wechsel der Gemütszustände, und der tiefe Riß im Gemüte bleibt. Überdies ist es Pflicht und Notwendigkeit für den Menschen, die Religion selbst, indem sie zum Beten und Arbeiten, allerdings nur zu einem durchs Gebet geweihten und in der Sittlichkeit wurzelnden Arbeiten anhält, weist ihn darauf hin, mit Gottes Hilfe neue Wege einzuschlagen, neue Beschäftigungen aufzusuchen, neue Pläne zu fassen, nachdem die bisherigen haben aufgegeben werden müssen, weil außerdem das Handeln der Tugend, das nicht stille stehen darf, nicht fortgesetzt werden könnte. Erst durch eine neue Ausfüllung seines Gemütes mit anderen Gegenständen und Beschäftigungen findet er auch bleibende Beruhigung. Aber wir fragen wiederholt: woher soll ihm die Möglichkeit, die Leichtigkeit und die Lust kommen, zu anderem überzugehen? Durch die bloße Forderung, daß es geschehen soll, wird man noch nicht in den Stand gesetzt, es zu können. Die Forderung geht von den Ideen aus. Aber die Ideen haben keine Macht über die wirklichen Kräfte. Sie selbst vermögen uns also nicht die Möglichkeit, geschweige die Leichtigkeit und Lust zu geben, damit wir thun können, was gefordert wird. Und hier bietet sich uns eben die Vielseitigkeit des Interesse als ein unübertreffliches Mittel dar, wenn es uns zuvor durch die Erziehung bereitet worden ist. Denn das Glück der innern Ruhe und Zufriedenheit, das uns treu bleibt unter allen Schicksalen und Glückswechseln, erlangt man nur durch

lichen Verheißungen des Schutzes an bestimmte Personen der heiligen Geschichte, z. B. an einzelne Patriarchen, und die zahlreichen thatsächlichen Erweisungen solches Schutzes, die in der Bibel erwähnt werden.

wahre Bildung. Gleich der Religion, mit der sie im sittlich-religiösen Charakter vereinigt ist, bewährt sie sich da, wo die schweren Prüfungen des Lebens mit ihrer Not und ihrem Schmerze über uns kommen. Das Interesse, besonders das mannigfaltige, worin die Bildung besteht, bleibt ja immer ruhig und geduldig, wie wenig es auch haben und besitzen mag. Wie viel daher auch derjenige, der dieses Interesse besitzt, verlieren mag, die Gemütsruhe geht ihm gewiß nicht verloren. Alsdann verleiht aber vielseitige Bildung die Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche gerade die beste sein mag, wenn die Umstände eine Veränderung des Lebensplanes und eine andere Richtung unserer Thätigkeit nötig machen. Denn dem Vielseitigen stammt die neue Thätigkeit auch aus seinem Interesse, und mit allem, was daraus hervorgeht, ist Leichtigkeit und Lust notwendig verbunden. Das vielseitige Interesse, sagt Herbart, gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen, so daß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf. Bald wird ein neues Grün die leer gewordene Stelle wieder einnehmen. Ohne Bild heißt das: aus dem vielseitigen Interesse stammt eine unerschöpfliche Fülle des möglichen Handelns, welche die Tugend nicht erdrücken läßt, sondern sie zu einem so mannigfaltigen, vielförmigen Wirken geschickt macht, daß sie unter allen Stürmen der Schicksale sich behaupten und die Gelegenheiten zu fortgesetzter Thätigkeit benutzen kann.[1] Das Handeln und Wirken entspringt ja immer aus dem Gedankenkreise, und je reicher folglich dieser ist, desto weniger ist zu fürchten, daß das Schicksal den Menschen überflügele und gänzlich niederdrücke. Ja selbst da, wo wir auf das Teuerste im Leben verzichten müssen, verschafft uns der Reichtum des Gedankenkreises eine Beweglichkeit und Leichtigkeit des Thuns, die uns vor Verzweiflung schützt, und uns den Frohsinn und die Zufriedenheit bewahrt. Und das ist ein ganz unvergleichlicher Gewinn für die Haltung der Tugend. Es ist besonders wichtig in einem Leben, voll von Glückswechseln und widrigen Schicksalen, wie es unser irdisches Leben ist, in einem Leben, das so viel Veranlassung giebt, die Tugend der Entsagung und Selbstentäußerung zu üben. In einem solchen Leben kommt es gar sehr auf die Kunst an, denkend und strebend, sich noch lebhaft interessieren und neues mit Energie ergreifen zu können, nach dem man die bisherigen Ansprüche und

[1] Es ist das wiederum eine Art von formaler Bildung.

Versuche aufgegeben, und vielleicht von dem Teuersten sich getrennt hat, und zu dieser Kunst, die die Menschen so wenig entbehren können, werden sie befähigt durch eine vielseitige Bildung. Ein jeder Sterbliche findet sich ja den mannigfachsten Glückswechseln ausgesetzt, nichts in der Welt steht unwandelbar fest. So viele werden aus den günstigsten Verhältnissen, in denen sie lebten, herausgerissen, und sehen sich verhindert, ihre bisherige Thätigkeit in gewohnter Weise fortzusetzen. Es erscheint uns allerdings leicht als eine triviale Wahrheit, daß auch die Throne und ihre Macht erschüttert und umgestoßen werden, daß die größten Reichtümer in einem Augenblicke ohne Verschuldung ihrer Besitzer verloren gehen können, daß der Große niedrig, der Reiche arm, der Fürst zum Bettler und Flüchtlinge werden kann. Aber der Schein von Trivialität, der dieser Wahrheit anklebt, beweist gerade, wie gewöhnlich solche Erscheinungen sind, und wer in eine solche Lage gekommen ist, und dann bloß eine einseitige Sphäre und Richtung für seine Thätigkeit kennt, der ist, auch wenn ihm die Religion lindernden Balsam spendet, doch in eine äußerst gefährliche und vielleicht verzweiflungsvolle Lage versetzt, weil der einzige Weg, der ihm im Leben offenstand, ihm nunmehr verschlossen und versperrt ist. Ihm ist alles andere fremd, er weiß sich durch nichts anderes zu helfen. Sein geistiges Leben hängt also an Einem Faden, und Ein Schicksal schlägt ihn völlig zu Boden. Welche Zerrüttungen bringen schon die Wechselfälle auf dem Markte des Verkehres, die Krisen und Geschäftsstockungen, die Schwankungen und veränderten Hauptrichtungen des Begehrens und Bedürfens oder der Verkehrswege und Verkehrsmanipulationen für denjenigen mit sich, der, an eine bestimmte gewerbliche, industrielle, merkantile Form und Richtung hingegeben, nicht die Gewandtheit besitzt,[1] leicht und rasch genug, wo ihn äußere Verhältnisse nicht hindern, zu einem andern Zweige oder Verfahren überzugehen, oder neue Wege des Geschäftsbetriebes sich zu eröffnen. Wie schwer fällt es selbst, auch nur auf liebgewordene Gewohnheiten zu verzichten, nachdem man in eine ungewohnte Lage gekommen ist, und wie sehr wird man dadurch gehindert, mit der neuen Lage und Stellung sich zu befreunden! Überdies hat ein jeder auch sein inneres Schicksal, dem er nicht entfliehen kann, und das Leben in der inneren Welt ist ebensosehr dem Wechsel ausgesetzt wie das in der äußeren. Wir müssen den Wandelungen unserer Grundsätze, Überzeugungen und Gefühle unwillkürlich nachgeben, und

[1] Cf. § 3. Eine Nebenursache ist allerdings der Mangel von Vorbereitungsstudien für den speciellen Beruf schon während der Erziehung (nach § 4).

dahin folgen, wohin wir durch die Macht unseres Gedankenkreises gezogen werden. Wir müssen das Liebste der Wahrheit opfern, sobald die Kennzeichen der Wahrheit deutlich hervortreten. Wir müssen unter bitteren Schmerzen von Irrtümern loslassen, von eiteln, thörichten Bestrebungen uns lossagen, in die wir durch die Entwickelung unseres inneren Lebens verflochten worden sind. Wir müssen selbst die rauhen Wege wandeln, auf die wir unter solchen inneren Veränderungen hinausgestoßen werden. In Lagen der Art, wo Heere von Sorgen, ängstlichen Gedanken, Zweifeln uns umlagern, ist es eine Kunst zu leben und innerlich ruhig zu leben. Aber ein vielgeweckter und vielgewandter Geist (ein *πολύτροπος* im metaphorischen Sinne)[1], der vieles gelernt und kennen gelernt hat, was ihn unmittelbar interessiert, unterliegt nicht, wenn auch sein inneres und äußeres Leben noch so tief erschüttert wird. Er wird durch kein Schicksal völlig niedergedrückt, seine Lebenskraft wird nicht gänzlich gebrochen. Schmerzen mögen ihm bereitet werden, die keinem Sterblichen erspart sind. In der überströmenden Fülle seines Geistes vermag er sich geistigen Ersatz für geistige Leiden zu verschaffen. Seine Pläne und Lebensverhältnisse mögen durchkreuzt und zerstört werden. Durch das Schicksal, das ihn trifft, erhält nur seine Thätigkeit eine neue Wendung. Er ändert bloß die Art seines Strebens. Er hält das eine Verlangen zurück, dem die Zeit und die Umstände nicht günstig sind, und läßt ein anderes hervortreten, wie es die jetzige Lage notwendig macht. Er tritt also bloß aus dem alten Kreise in einen neuen hinüber, und Leichtigkeit und Lust, Gemütsruhe und Zufriedenheit, die im Interesse notwendig eingeschlossen sind, begleiten ihn auf allen Wegen, die ihn sein Geschick führt, und lassen ihn seine den Umständen genau angepaßten Entschließungen mit Sicherheit vollbringen. Ihm kommt es ja auf die bestimmte Art des äußeren Thuns, die jetzt aufzugeben ist, gar nicht an, wie ihm überhaupt an dem äußeren Thun an sich nichts gelegen ist. Jedenfalls büßt er sein geistiges Leben nicht ein beim Wechsel seiner Lebenslage, weil es nicht an Einem Faden hängt, und weil er folglich mit dem Einen, dem er entsagen muß, nicht sein Alles verliert, sondern einen genügenden geistigen Vorrat in sich trägt, um von einer Richtung zur anderen sich zu wenden, während in einseitigen Menschen, die in Einem Gefühle, in Einem Gedanken, in Einem Menschen, in Einem Streben alles haben und verlieren, gleichsam ein Princip des eigenen Todes ist, so daß sie

[1] Oder, wie Sophokles sagt, ein *παντοπόρος*: *ἄπορος ἐπ' οὐδὲν ἔρχεται τὸ μέλλον* (Antig. 360).

geistig und vielleicht auch physisch untergehen, sobald sie diese Empfindung aufopfern müssen. Das mindeste ist, daß bei ihnen, wenn das Fünkchen von geistigem Leben, an dem sie sich bisher erwärmt haben, erloschen ist, nichts als finstere Kälte, nichts als Überdruß und Ekel zurückbleibt, vielleicht auch verbunden mit einem skeptischen, allem Idealen spottenden Wesen. So geschieht es namentlich bei einseitigen Geschäftsmännern und Gelehrten, die nur für ihren Berufszweck und ihre Berufsarbeit Sinn hatten, um alles andere aber aus innerem Triebe sich nicht kümmerten, sobald auch das Interesse für ihr specielles Fach, das sie bisher belebte — ein Interesse, das, nicht verstärkt durch seinen Zusammenhang mit anderen Interessen, an sich immer schwach ist — bei ihnen ermattet. Ein einseitiges Interesse kettet uns sonach wohl fester ans irdische Leben, als das mannigfaltige; aber wir vermögen in diesem Falle viel weniger, Schicksalsstürme glücklich und mit Ruhe zu überwinden. Durch ein vielseitiges Interesse hängt man dagegen sicherer und ruhiger am Leben. Man erträgt leichter die Anstöße von außen. Man vermag in Ruhe zu entbehren. Auch ein von den härtesten Schicksalsschlägen getroffenes Leben wird leichter wieder aufgerichtet und gestärkt, wenn es zugleich geistig reich ist. Gerade der reichste Geist wechselt am leichtesten die Objekte, er geht am leichtesten von dem einen zum anderen über, er läßt sich am gewissesten ihren Wechsel, ohne den Schmerz der Verzweiflung und ohne sich selbst aufzugeben, gefallen.[1] Was aber für unseren pädagogischen Zweck die Hauptsache ist, durch das einseitige Interesse ist man mit so starken Banden an das Leben gefesselt, daß es der Tugend und Religion widerstreitet, weil man dann immer ein Äußeres durchaus will. Der Vielseitige ist dagegen so an das Leben hingegeben, wie es dem sittlich-religiösen Charakter entspricht. Denn sein weiter Gedankenkreis macht es ihm möglich, alle äußeren, einzelnen Gegenstände des irdischen Lebens als zufällig für das menschliche Streben anzusehen, und immer in voller Freiheit über sie erhaben zu bleiben, oder wenigstens im Notfalle sich über sie zu erheben. Er kann so zuletzt, nachdem er sich von allem Irdischen losgemacht hat, zum vollkommen geläuterten Bewußtsein des bei allem Wechsel gleich einem festen Kerne Beharrenden, was er als sein besseres Selbst, als sein wahres Wesen ansieht, hindurchdringen und darin ruhen.[2]

[1] Daß das nicht zu einem sträflichen Leichtsinne werde, verhütet wiederum die gleichzeitige Konzentration des Geistes (s. § 19 am Ende).

[2] Diese Wahrheit mag auch der ascetischen Denkweise zu Grunde liegen. Vgl. Zillers Ethik, S. 442.

§ 18.

Vielseitigkeit des Interesse als Vollkommenheit.

Wir haben jetzt das vielseitige Interesse als ein vortreffliches Hilfsmittel für die Tugend bei Glückswechseln und Schicksalsschlägen kennen gelernt. Wir haben es schon vorher als ein wichtiges Hilfsmittel für die praktische Wirksamkeit des Menschen und als ein Mittel zur Verhinderung von Begierden erkannt. Das vielseitige Interesse hat aber auch einen selbständigen unmittelbaren Wert. Es ist ein an sich Wertvolles und unmittelbar Würdiges. Denn die geistige Aktivität und Regsamkeit, die in ihm liegt, ist schon für sich allein ein Gegenstand zur Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Vollkommenheit hat hier freilich nicht die unbestimmte Bedeutung, in der WOLFF bei seinem obersten Principe der Sittenlehre: *perfice te*[1] davon redete, sondern es wird damit dem einfachsten Wortsinne gemäß das Kommen zum Vollen, das Kommen zur Fülle und Vollständigkeit nach rein quantitativer Auffassung bezeichnet.[2] Es wird dabei ein Grösseres und ein Kleineres, das bei Willensregungen vorkommt, unter einander verglichen, an einander gemessen, ohne daß man berücksichtigt, von welcher Art und Beschaffenheit ein jedes sei. Sein Was kommt also nicht in Betracht, sondern bloß das Größenverhältnis zwischen dem Mehr und Minder, und bei einer willenlosen, unparteiischen Beurteilung dieses Verhältnisses ergiebt sich, daß schon das Größere Kräftigere, Stärkere als solches unbedingt gefällt neben dem Kleineren und Schwächeren,[3] und daß umgekehrt das Schwächere, Kleinere

[1] ALLIHN, die Grundlehren der allgemeinen Ethik, § 78, S. 132. Daß es hier eudämonistischer Natur war, s. THILO, theologisierende Rechts- und Staatslehre, S. 202.

[2] ZILLERS Ethik, S. 133 f.

[3] So verehren wir auch Gott im Vergleiche mit niedrigeren Wesen als ein vollkommenes Wesen in rein quantitativem Sinne. Wir preisen seine Allmacht und Allwissenheit, den unendlichen, wohlgeordneten Reichtum seines Wissens, Wollens und Könnens. Wir denken sein Wollen und Thun als das jedesmal beste, und alle seine ethischen Eigenschaften in der höchsten Vollendung, die überhaupt möglich ist. Wir rühmen nicht minder an Christus, daß in ihm alle Schätze der Weisheit und Erkenntnis verborgen lagen (Koloss. 2), und daß er nicht bloß die höchste Willenskraft besaß, sondern auch die sittlichen Ideen, zu dem Ideale des lebendigen Gottes vereinigt, in ihm in einem Grade realisiert waren, der alles menschliche Maß übersteigt (§ 2, S. 26).

unbedingt mißfällt neben jenem. Im letzteren Falle dient zugleich das Größere, welches das eine Vergleichungsglied ist, zum Maße für das Kleinere, und zeigt an, wohin dieses gelangen, wie weit es wachsen müsse, um zum Vollen zu kommen, und vollkommen zu werden, d. i. das Kleinere muß dem Größeren gleich werden, um neben demselben nicht zu mißfallen. So bringt es die quantitative Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit mit sich. Wo demnach nur nach Größenbegriffen abgeschätzt wird, da giebt jeder Zusatz, der zu einem Kleineren so hinzukommt, daß es wächst, diesem zugleich einen höheren Wert, und jeder Mangel, den es an sich trägt, oder der bei ihm eintritt, vermindert seinen Wert, so daß es als weniger wertvoll gilt. Da aber der Begriff des Willens, auf den sich die Idee der Vollkommenheit bezieht, auch in einem beschränkten Sinne genommen werden kann, so unterliegt einer quantitativen Schätzung nach dieser Idee auch die geistige Aktivität, die zum Willen strebt, wie sie bei dem pädagogischen Unterrichte vorkommt,[1] ganz abgesehen davon, daß dieselbe Schätzung auch außerhalb des Gebietes der Willen vorkommt. Je mehr demnach Kraft und Regung im geistigen Leben der Zöglinge liegt, desto vorzüglicher ist es, einen desto höheren Wert hat es. Man freut sich deshalb schon, wenn die Zöglinge von Natur lebhaft sind, weil ihre geistige Aktivität einen absoluten Wert als bloße Kraftäußerung hat. Insbesondere findet aber die Beurteilung bei dem Wissen und Können statt, das sich jemand erwirbt. Denn der Wert desselben erhöht sich, wenn sein unmittelbares Interesse dafür zunimmt, weil hiermit zugleich die Aktivität seines Geistes größer und stärker wird. Der Wert des Wissens und Könnens sinkt dagegen, wenn die Thätigkeit dessen, der es erwirbt, weniger aus eigenem, freiem Antriebe als vielmehr aus fremdartigen Motiven geschieht, wenn unter den mannigfaltigen Vorstellungen, von denen er sich bedrängt sieht, das Nötigere und bloß Nützliche bei ihm einen Vorsprung gewinnt, und dem reinen unmittelbaren Interesse seine Stelle im Bewußtsein sowie Zeit und Gelegenheit für seine Äußerung hinwegnimmt. Der Wert des Wissens und Könnens sinkt auch um so mehr, je mehr der dasselbe Erwerbende ungern dafür thätig ist, je mehr sein unmittelbares Interesse dafür Einschränkungen erleidet und das mittelbare Interesse, z. B. der Ruhm- und Ehrsucht, der Gewinnsucht, dabei Raum gewinnt; denn um so weniger innerlich aktiv ist er, und um so mehr tritt die

[1] Zillers Ethik, S. 145 f. Der quantitativen Schätzung ist namentlich auch die Körperbildung unterworfen, und darauf sind die Fundamentalforderungen der Gymnastik zurückzubeziehen.

schwächere, mattere Regung an die Stelle der stärkeren. Ja der Wert eines Wissens und Könnens, das als ein aufgedrängtes, oder das bloß aus mittelbarem Interesse angenommen wird, sinkt auf Null herab, und hierher gehört, daß das Erzwingen und Aufnötigen von Fertigkeiten und Leistungen, wie es oft bei angehenden Künstlern zur Förderung ihres Talentes vorgekommen ist, und überhaupt bei einem unpädagogischen Unterrichte vorkommt, nach absolutem Maßstabe wertlos ist, weil sich darin ein geistloses Treiben darstellt, d. i. ein solches, bei welchem die Kraft und Regsamkeit des ursprünglichen geistigen Lebens mangelt. Bei allen Unterrichtsgegenständen hat die Methode gerade nur insofern einen höheren Wert, als sie die freie und als solche absolut lobenswerte Thätigkeit des Zöglinges bestimmt, und folglich im Gegensatze steht zu solchen Methoden, die lähmend, ja ertötend auf den Geist einwirken. In allem Unterrichte muß Geist und Leben herrschen, wenn der Idee der Vollkommenheit Genüge geschehen soll.

Die Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit tritt auch überall hervor, wo jemand einem gedachten Maßstabe, der an ihn angelegt wird, entspricht und vielleicht mehr als entspricht oder auch nicht entspricht. So freut man sich, wenn die Zöglinge sich zu dem erheben, wohin sie gelangen sollen; denn sie kommen damit zum Vollen. Man freut sich auch, wenn man bei ihnen ein nicht vermutetes Vermögen entdeckt, oder wenn man von ihnen sagen muß, daß sie sich selbst übertreffen; denn man nimmt hier wahr, wie sie ein bei ihnen als feststehend angenommenes Maß überschreiten. Umgekehrt schmerzt es den Erzieher, wenn sie hinter einem auf sie übertragenen Maße zurückbleiben, oder unter dasselbe herabsinken. Ebenso ist es, wo sich ein Mensch geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Gebiet, auf welchem er sich so zeigt, ist hier wie in den vorigen Fällen gleichgültig, weil die Qualität des Strebens bei der rein quantitativen Beurteilung überhaupt gar nicht in Frage kommt. Aber das, was der Mensch sein könnte, wird zum Maße für das, was er ist, und es entsteht die Forderung, daß er zu seinem vollen Maße gelangen sollte. Genügt er dieser Forderung, so erlangt er einen Wert nach der Idee der Vollkommenheit. Genügt er ihr in höherem Grade, so wächst dieser Wert. Wo liegt aber die Grenze für das Wachsen seiner Vollkommenheit? Da Größenbegriffe kein endliches Ziel haben, so muß offenbar eine ins Unendliche fortschreitende Bewegung des Strebens bei ihm eintreten.[1] Auf

[1] ZILLERS Ethik, S. 142 f.

jeder Stufe, die er erreicht hat, läßt sich ja ein Höheres und Größeres denken, mit dem verglichen, das Erreichte als klein erscheint, und dem dieses Kleinere zuwachsen muß, um neben jenem nicht zu mißfallen. So rückt das Ziel des Strebens für den Strebenden immer weiter hinaus, je weiter er fortschreitet, und einer solchen Beurteilung, bei welcher die Grenze der Vollkommenheit im Unendlichen zu suchen ist, unterliegt, wie jedes geistige Wesen, das nicht in sich abgeschlossen ist, so auch das Kind, indem man seinen jedesmaligen Zustand immer einem höheren gegenüberstellt, der jenem das Maß der Vollkommenheit vorhält. Aber noch mehr. Ursprüngliche geistige Regsamkeit und Aktivität, Rührigkeit und Rüstigkeit, Geschick, Gewandtheit, Tüchtigkeit, kurz die geistigen Züge, die einen Wert als Kraftäußerung nach der Idee der Vollkommenheit haben, sind bei jedem der Grund und Boden für alles übrige Löbliche, das er etwa noch erwerben mag, sie sind die Grundbedingung und der Kern der Tugend, da die Tugend als Aktivität, als Wollen und noch mehr als freie, uneigennützige, unmittelbare, weil auf der Idee der inneren Freiheit beruhende Hingebung eines persönlichen Willens an das Göttliche und Ideale vor allem geistiges Leben und Kraft ist. Ein ursprüngliches geistiges Leben muß also immer zuvor vorhanden sein, ehe die Tugend selbst da sein kann. Je geringer dagegen die ursprüngliche geistige Thätigkeit und Energie bei einem Menschen ist, desto weniger ist auch bei ihm an Tugend zu denken, ganz abgesehen davon, daß sein Handeln und Wirken nicht so mannigfaltig und vielförmig sein kann, wie es die Tugend verlangt, weil ihm das wichtigste Hilfsmittel zu weltlicher Wirksamkeit fehlt. Stumpfsinnige Menschen können sonach in der That ebensowenig als Bäume und Steine tugendhaft sein. Ehe sie das werden können, müssen ihnen erst die Köpfe geweckt, d. i. sie müssen von der geistlosen Beschränktheit erlöst werden, an welche die Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit gebunden ist, und das geschieht dadurch, daß ihnen ein unmittelbares Interesse und damit die Kraft eines ursprünglichen geistigen Lebens eingepflanzt wird. Erst durch ein solches ursprüngliches geistiges Leben gewinnen sie denjenigen Teil der allgemeinen Bildung, durch welchen sie ihrer moralischen Würde, der allgemeinen Menschenbildung im höchsten idealen Sinne sich annähern können.[1] So ist es bei dem Menschen überhaupt und

[1] § 11, S. 293. Diejenigen, welche die Fürsorge für die Geistesbildung von der für die Körperbildung nicht trennen, rechnen auch die körperlichen

insbesondere bei dem Kinde. Auch bei ihm ist die Kraft eines ursprünglichen geistigen Lebens, ohne welche keine Tugend möglich ist, das Fundament seiner Tugend, die erste Bedingung für alles andere Löbliche, was späterhin bei einer zweckmäßigen Leitung in ihm hervortreten kann. Bei ihm tritt überdies die Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit anfangs noch aus einem anderen Grunde in den Vordergrund. Denn das Kind ist beim Beginne seiner Entwickelung sehr unbestimmt in jeder anderen Hinsicht. Es steht noch nicht in solchen Verhältnissen, daß es nach einer der übrigen Ideen einen bestimmten Wert erhalten könnte. Wohl aber ist es schon von Natur ein nach allen Seiten strebendes, mit geistiger Kraft begabtes Wesen. Seine Kraft ist indes noch sehr unvollkommen im Vergleiche zu dem, was es sein könnte. Sie bedarf gar sehr der Steigerung. Daher fällt das Kind, während es für die übrigen Ideen noch wenig Bedeutung hat, schon mit hinreichender Bestimmtheit unter die Idee der Vollkommenheit. Es soll nämlich dem zuwachsen, was es sein könnte. Deshalb muß dafür, daß es geistig wachse, zu allererst gesorgt werden, sobald es zur Tugend hingeleitet werden soll. Es muß das, wenn seine geistige Entwickelung durch die Erziehung befördert werden soll, die allernächste Aufgabe sein, und hierin liegt zugleich ein neuer Grund, weshalb wenigstens anfangs bei dem Kinde der Unterricht überwiegen muß; denn die geistige Aktivität läßt sich nur durch den Unterricht vermehren und erhöhen.

Demgemäß sucht der Erzieher vor allen Dingen durch den Unterricht die geistige Thätigkeit und Kraft des Zöglinges, seine ursprüngliche Lust, das Quantum seiner inneren, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit zu vergrößern und zu verstärken. Er will einen tüchtigen Menschen in dem prägnanten Sinne, den die Idee der Vollkommenheit an die Hand giebt, durch den Unterricht erziehen, und darum stellte auch Pestalozzi im Gegensatze sowohl zu dem Unterrichte, der bloß auf Kenntnisse und Leistungen hinarbeitete, als zu dem Unterrichte, der dem höchsten pädagogischen Zwecke nicht zuvörderst den Grund und Boden im kindlichen Geiste zu bereiten suchte, Belebung und Verstärkung der menschlichen Kräfte, Kraftentwickelung und Kraftbildung als das Ziel seines

---

Eigenschaften des Menschen, die nach der Idee der Vollkommenheit zu bestimmen sind, zu der Menschlichkeit (Humanität), oder der allgemeinen Menschlichkeit hinzu, welche die Grundvoraussetzung für ideale Menschenbildung im höchsten Sinne ist. S. Ziller, Allg. Päd. S. 4.

Unterrichtes hin.[1] Wenn nun der Erzieher dieses Ziel festhält, so erreicht er zugleich etwas anderes, was ihm durch sein Wohlwollen gegen den Zögling geboten ist. Er sorgt nämlich dann auch für die bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglinges, die dieser einmal nach seiner Willkür und nach Gelegenheit ergreifen und beliebig weit verfolgen wird. Das Objektive dieser Zwecke des Zöglinges hat allerdings für den Erzieher kein Interesse; denn sie sind eben eine Sache der Willkür für den künftigen Erwachsenen, der z. B. seine besonderen Berufszwecke, ihre bestimmten Arten und Richtungen nach seiner individuellen Neigung und nach dem augenblicklichen Zustande der Gesellschaft bestimmt, in den sie hineinpassen müssen. Der Erzieher als solcher faßt auch überhaupt nicht bestimmte Lebenszwecke ins Auge. Er kennt überdies die bloß möglichen Zwecke des künftigen Mannes gar nicht; denn um das zu können, müßte er allwissend sein, weil jene Zwecke nicht so absolut bestimmbar sind, wie es der notwendige Zweck der Sittlichkeit ist. Gleichwohl soll der Erzieher nach den Forderungen des Wohlwollens den künftigen Mann bei dem Zöglinge durchaus vertreten, folglich auch in Bezug auf die bloß möglichen Zwecke. Und das ist wirklich ausführbar. Der Erzieher kann in der That die bloß möglichen Zwecke des künftigen Mannes sich im voraus aneignen und seinen Bemühungen zum Ziele setzen, ohne daß ihm darum eine Anzahl einzelner nach ihren Objekten bestimmter Zwecke vorzuschweben braucht. Denn je höher er das vielseitige Interesse und damit das Quantum des geistigen Lebens in dem Zöglinge steigert, mit desto größerer Kraft, Leichtigkeit und Lust wird der Mann dereinst alle seine Zwecke ausführen und erreichen. Desto sicherer wird sein Wollen allerwärts durchdringen. Desto vollständiger wird er allen Ansprüchen, die er einmal an sich selbst machen mag, Genüge leisten. Allerdings kann das, was wir hier von der Erziehung erwarten, nicht in der Art geschehen, daß eine formelle Geisteskraft im Zöglinge ausgebildet wird,[2] sondern nur so und unter der Bedingung, daß ihm eine allgemeine Bildung überliefert wird, die weit und reich genug ist, um in alle Gebiete des Wissens und Handelns hineinzureichen und ihnen dadurch Unter-

[1] Zu Anfang des Jahrhundertes suchte Preußen davon sogar einen politischen Gewinn zu ziehen. Denn es bereitete gerade damit seine Befreiung von der französischen Gewaltherrschaft vor, daß es sich durch Entwickelung aller seiner Kräfte, der materiellen wie der geistigen, verstärkte.

[2] § 4. Dieser Gedanke muß namentlich auch von dem Pestalozzischen Unterrichtsziele (S. 408) wegbleiben.

stützung zu bringen. Auf diese Weise und unter dieser Bedingung wird aber in der That die Gesamtthätigkeit des künftigen Mannes befördert, und allen Zwecken, die dieser sich einmal setzen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen mag, die Leichtigkeit und Lust sowohl als die Kraft und Sicherheit der Ausführung im voraus bereitet, wie wenn eine formelle Geisteskraft in Wirksamkeit gesetzt wäre,[1] während ein einseitiger, beschränkter Unterrichtszweck, der nicht die Fülle des Interesse umfaßt, leicht dahin führt, daß die Thätigkeit des künftigen Mannes verkümmert, und nicht allen seinen möglichen Zwecken gleichmäßig vorgearbeitet wird. Je gewisser aber das künftige Wollen des Zöglinges durch die frühzeitige Aneignung einer vielseitigen Bildung Befriedigung findet, desto gewisser erreicht auch das Wohlwollen des Erziehers sein letztes Ziel, das Wohlsein des Zöglinges zu befördern, und desto freudiger und mit um so regerem Gefühle der Dankbarkeit wird die wohlwollende Gesinnung des Erziehers, der den Erwachsenen schon beim Knaben nach allen Seiten hin vertreten hat, vom künftigen Manne selbst anerkannt werden.

Hier erhebt sich indes ein Bedenken. Die geistige Regsamkeit, die das Wohlwollen des Erziehers im allerweitesten Umfange zu befördern sucht, hat zwar nach unserer früheren Auseinandersetzung einen unzweifelhaften Wert gemäß der Idee der Vollkommenheit. Aber ihr weiterer Wert bestimmt sich nach dem, wozu sie jeder henutzt und was jeder damit anfängt; er hängt von ihrem Gebrauche ab. Man kann ja die geistige Regsamkeit auch in den Dienst der Sünde stellen. Die Kräfte, die im geistigen Leben eines Menschen liegen, können sich überhaupt ebensogut auf das Gleichgültige und Unwürdige richten als auf das Würdige. Es können wenigstens unter den Zwecken des künftigen Mannes, deren Ausführung durch die geistige Belebung des Knaben

---

[1] Cf. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, S. 41 (Ausgabe von 1785): „Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauche der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglinges werden könne, wovon es indessen doch möglich ist, daß er sie einmal haben möchte, und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen.“ Die letzten Worte weisen auf die neben der bloßen Förderung der geistigen Aktivität stehende Aufgabe der Jugendbildung hin, über welche nachher.

begünstigt worden ist, auch wertlose und verwerfliche sein, und er kann selbst im großen ebensowohl verderblich und unheilvoll, als wohlthuend und sittlich fördernd wirken. Gerade die allergeistvollsten und kräftigsten Menschen sind nach dem Zeugnisse der Geschichte ebensooft die furchtbarsten Feinde als die größten Wohlthäter der Menschheit geworden. Jedenfalls schließt sich die Vielseitigkeit in die engen Grenzen der Sittlichkeit nicht notwendig ein, sondern sie steht einem guten wie einem schlechten Inhalte des Strebens gleichmäßig offen. Ebendeshalb kann es bedenklich erscheinen, den bloß möglichen Zwecken des Zöglinges ohne Unterschied durch den erziehenden Unterricht im voraus behilflich zu sein. In der That hat man auch schon häufig die vielseitige Bildung, besonders die immer wachsende Aufklärung[1] und Erleuchtung des Volkes und ihre mächtige Förderung durch den Jugendunterricht, selbst innerhalb der nach § 16 s. f. einzuhaltenden Grenzen für gefährlich erklärt. Ja man hat behauptet, der Erzieher könne es vor der Sittlichkeit nicht verantworten, wenn er auch solchen künftigen Zwecken des Zöglinges, die in sittlicher Hinsicht gleichgültig oder sogar verwerflich seien, die Möglichkeit und Leichtigkeit der Ausführung sichere. Diesen Einwand gegen die Forderung vielseitiger Jugendbildung hat man wohl in neuerer Zeit zum Vorwande genommen, um wenigstens die Bildung der Volksschule auf das frühere Maß eines notdürftigen Lesens, Schreibens, Rechnens und der Bibel- und Katechismuslehre zurückzuführen. Auch in der Zeit vor der Reformation fürchtete man sehr allgemein, daß durch höhere Ausbildung Neugier, Üppigkeit und Wollust bei dem weiblichen Geschlechte erregt würden,[2] und selbst als in der modernen Volksschule das Schreiben bei den Mädchen eingeführt werden sollte, wurde vielfach die ernstlich gemeinte Besorgnis laut, daß es zu Liebesbriefen mißbraucht werden könnte.[3] Wir müssen jedoch den Einwand, der in verschiedenen Wendungen wider die allgemeine Forderung einer vielseitigen Bildung der Jugend erhoben worden ist, für unbegründet ansehen, so scheinbar er auch ist. Wir sind der Überzeugung, um der möglichen Folge willen, daß

[1] Kants Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? ruht auf ganz falschen Grundsätzen. Das Streben nach Aufklärung kann immer nur dahin gehen, daß alle geistigen Kräfte nach der Idee der Vollkommenheit ausgebildet werden.

[2] Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens etc., S. 288.

[3] Schwarz, die Schulen, und Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

Schlechtes aus der geistigen Regsamkeit hervorgehe, darf sie selbst nicht beschränkt, und noch weniger darf auf die Erzeugung des geistigen Lebens völlig Verzicht geleistet werden, weil von ihm auch ein falscher Gebrauch gemacht werden kann. Es ist einmal nicht anders, die Erziehung muß die Wohlthaten des geistigen Lebens mit seinen Gefahren übernehmen, die Möglichkeit seines guten Gebrauches mit der seines Mißbrauches. Die Möglichkeit des Bösen, die sich an den aus der Beurteilung nach Größenbegriffen ergebenden absoluten Wert der geistigen Regsamkeit heftet, ist eben ein unvermeidliches Übel, es ist ein Stück Erbsünde, ein Keim des Verderbnisses, das aller menschlichen Bildung anklebt und das sich durch menschliche Kunst nicht vollständig beseitigen läßt. Zuletzt ist es auch hier Gottes Segen, der macht, daß das Gute im ganzen überwiegt, und das Böse nicht die Oberhand gewinnt, und auf die Voraussetzung göttlicher Veranstaltungen für die Verwirklichung des Guten in der Welt weist ja in der That der moralische Beweis für das Dasein Gottes hin. Wir müssen sogar an dem paradox scheinenden Satze festhalten: das Böse soll zwar nicht gepflegt werden (das wäre das Bemühen eines Wahnsinnigen), aber zu dumm, zu unfähig, zu träge soll der Mensch auch für das Böse nicht sein. Sucht man das durch die Erziehung zu bewirken, wie man es wohl innerhalb der protestantischen Kreise dem Katholicismus schuld giebt, geht man überhaupt darauf aus, die Bildung zu beschränken, um dem Bösen zu wehren, das allerdings häufig mit der Bildung sich verbindet und gerade aus der Bildung seine Nahrung zieht, so läßt sich, wie es scheint, kaum etwas Verkehrteres denken. Denn indem man die Entwickelung des geistigen Lebens hemmt, wird die Tugend mit gehemmt, und wo man eine solche Entwickelung gar nicht in Gang kommen läßt, erstickt man die Tugend im Keime. Die Dummheit, der Stumpfsinn, die geistige Armut, die Gedankenlosigkeit drücken den Menschen zu dem Staube nieder, auf dem er wandelt, und wenn man ihn davon nicht befreit, indem man ein ursprüngliches, geistiges Leben in ihm erweckt, so kommt es bei ihm auch nicht zu den ersten Anfängen der Tugend. Man kann sich darum auch nicht über einen Menschen freuen, von dem man sagen muß, er sei zu beschränkt oder zu wenig geistig regsam, um so Schlechtes auszudenken oder auszuführen wie ein anderer. Denn verhält es sich wirklich so mit ihm, so ist von ihm auch wenig Gutes zu erwarten. Es ist selbst eine durch die Statistik der Verbrechen konstatierte Thatsache, daß die Dummheit, die geistige Stumpfheit und Beschränktheit, der Mangel an Gedankenbildung,

der Unverstand, die Unwissenheit, der Aberglaube, die Geistesleere, welche das Gemüt wenig von der befreienden Macht der Wahrheit empfinden läßt, mehr Schlechtes aus sich gebären als selbst die böse Absicht;[1] denn gerade unter solchen, bei denen jene Früchte verwahrloster Jugendbildung vorkommen, namentlich auch unter solchen, die nicht einmal lesen und schreiben lernten, zeigen sich die meisten und schwersten Verbrechen,[2] und wenn in Frankreich wirklich die größte Anzahl von Verbrechern sich unter denen befindet, welche eine höhere Bildung genossen haben,[3] so ist das eine im ganzen verschwindende, einer näheren ursachlichen Begründung bedürftige Anomalie. Hierin liegt zugleich eine starke Stütze für den einst selbst von KANT bestrittenen Glauben, daß mit dem Fortschritte der Intelligenz und Kultur auch die Sittlichkeit wachse, sowie die augenscheinlichste Widerlegung derjenigen, welche vergangenen weniger kultivierten Zeitaltern eine reinere Sittlichkeit zuschreiben, als sie in unserem Zeitalter herrscht. Wie man von selbst sieht, muß es sogar als Staatsmaxime gelten, daß für ein Volk Beschränkung seines geistigen Lebens ein sehr ungeeignetes Mittel zur Verhinderung des Bösen, dagegen Hebung und freie Bewegung seines geistigen Lebens eine Bedingung der Sittlichkeit in seiner Mitte ist. Es wird sich auch immer zeigen, daß da, wo dieser Maxime entgegen gehandelt, und folglich Denk- und Lehr-, Preß- und Verkehrsfreiheit gehemmt wird,[4] im Vergleiche mit solchen Ländern und Zeiten, wo das Gegenteil stattfindet, die sittlich-religiöse Bildung zurückbleibt, und die Verbrechen, die Laster sich mehren und verstärken. THOMAS ARNOLD meinte daher mit Recht, wenn man das Volk in Unwissenheit erhalte, so brauche man sich über seine Brutalität nicht zu wundern. Selbst Vergehen zu hindern, kann nur dann als wirklich gut angesehen werden, wenn die geistige Regsamkeit nicht einfach unterdrückt, sondern statt der gehemmten

---

[1] HARTENSTEIN, Grundbegriffe etc., S. 509. Selbst Frömmigkeit, mit Unwissenheit verbunden, sagt HENDEWERK, HERBART und die Bibel, S. 11, hat schon oft das Furchtbarste begangen, wie die Geschichte der christlichen Kirche es wohl zur Genüge darthut.

[2] Der Mangel an der ersten Elementarbildung kommt unter den Ursachen zu Verbrechen allerdings nicht bloß als Mangel an geistiger Belebung in Betracht, sondern auch mittelbar als ein Hindernis des Fortkommens nach § 3, S. 41 f., insofern ein Mensch dadurch leicht zunächst in Not hineingeführt, und weiterhin zu Verbrechen fortgetrieben wird.

[3] v. MOHL, Polizeiwissenschaft, I, S. 466.

[4] Diese Freiheiten sind folglich weder bloß in natürlichen psychischen Gesetzen noch allein in der Idee des Wohlwollens begründet.

Thätigkeit eine Thätigkeit anderer Art hervorgelockt wird, nämlich eine solche, welche eine bessere Richtung hat — ein Gedanke, der nicht bloß für unser gewöhnliches Gefängnis- und Polizeiwesen mancherlei Wünsche gerechtfertigt erscheinen läßt, sondern zugleich eine Wegweisung für die pädagogische Zucht enthält. Goethe hat auch unzweifelhaft recht, wenn er darüber unzufrieden ist, daß man in seiner Studentenzeit allgemein gegen seine litterarischen Neigungen und Liebhabereien protestierte, ohne ihm in rechter Weise dazu behilflich zu sein, daß etwas anderes substituiert würde, und er bemerkt ganz richtig: wenn ältere Personen recht pädagogisch verfahren wollten, so sollten sie einem jungen Manne etwas, was ihm Freude macht, weder verbieten noch verleiden, wenn sie nicht zu gleicher Zeit ihm etwas anderes dafür einzusetzen hätten oder unterzuschieben wüßten. Die geistige Regsamkeit muß einmal vor allen Dingen geschont und befördert werden, wenn anderes Löbliche entstehen soll. Hemmung und Unterdrückung der Geistesfreiheit, ja schon willkürliche Beschränkung derselben auf einen bestimmten Kreis greift den innersten Kern der Tugend an,[1] und es ist folglich nur Ignoranz oder ein Vorwand, wenn man dergleichen als heilsam oder als ein Mittel, eine Schule christlich zu machen, anpreist, indem man z. B. der Volksjugend mehr als eines der zum Unterrichtsumfange notwendig hinzugehörenden Gebiete vorenthält. Freilich ist die bloße Regsamkeit des Wissens und Könnens, geschweige das Wissen und Können allein, das von jener Regsamkeit auch getrennt sein kann, es ist selbst das Erkennen und Denken, das aus einem reinen und starken Interesse an der Wahrheit hervorgeht, geschweige denn ein verunreinigtes Denken und Erkennen, wie das des Spinoza, dessen Wert auf seiner Nützlichkeit beruht, noch lange keine Tugend, und an einen Kultus des Genius kann darum trotz aller Anerkennung des Wertes, der der geistigen Regsamkeit an sich zukommt, nicht im entferntesten gedacht werden. Vielmehr ist es so. Weil die geistige Regsamkeit, abgesehen von jenem Werte, ein Kern ist, bei dem es noch in Frage steht, ob er heilsame oder giftige Blüten und Früchte bringen werde, und weil ihr weiterer Wert erst von ihrer Richtung und Anwendung abhängt, so ergiebt sich die Folge für die Erziehung: Kräfte zu

[1] Trotzdem ist immer Vorsicht im Bestreiten des Irrtumes und im Lehren der Wahrheit zu empfehlen, damit nicht die höhere Kultur zu einem verzehrenden Gifte für den sie Aufnehmenden werde. Es gilt das besonders insofern, als der Mensch über seine individuelle Lage nicht hinauszuführen ist. Darüber § 20.

erzeugen und zu stärken im Geiste des Zöglinges, das kann bloß der eine Teil von dem Geschäfte der Menschenbildung sein. Der andere Teil muß darin bestehen, daß die Kräfte auf das Edle und Würdige gerichtet werden, wobei die entsprechende Wertschätzung für dasselbe zu Grunde liegen muß.[1] Demgemäß sprach schon HENNING das richtige Urteil über PESTALOZZIS Streben nach Kraftbildung bei der Jugend aus, daß Weckung und Stärkung der physischen und intellektuellen Kräfte ohne Heiligung derselben nur eine Steigerung der alten Adamsnatur sei, und für den einzelnen wie für die Gesellschaft verderblich werden müsse. Uns sind auch die beiden Seiten der Menschenbildung nicht mehr etwas Neues. Denn schon früher[2] unterschieden wir die doppelte Aufgabe der Erziehung, die geistige Thätigkeit des Zöglinges zu vermehren und zu veredeln. Damals leiteten wir sie sofort aus dem Unterschiede ab, der unter den mehreren Ideen stattfindet. Hier hat sie sich uns daraus ergeben, daß die Vollkommenheit für sich allein unzulänglich ist, um die Tugend darzustellen.[3]

Die Vollkommenheit kann in der That nur die Form der Tugend bestimmen, nämlich die Stärke und Überlegenheit des Willens. Trifft sie aber mit einer Untugend, einem Laster oder überhaupt mit einer in qualitativer Hinsicht mißfallenden Willensrichtung in der Einheit der Person zusammen — wir müssen uns hier eine Abschweifung von unserem pädagogischen Gegenstande erlauben —, so begegnet es wohl der einseitigen Auffassung der Menschen, daß sie über dem Gefallen an der Stärke, geblendet und betäubt von dem imponierenden Eindrucke derselben, das Mißfallen an der Willensrichtung überhören, oder diese wenigstens um

[1] Zur Richtung der Kräfte muß in der Gesellschaft auch die Bestrafung des Mißbrauches der vorher (S. 413) erwähnten Freiheiten gerechnet werden. Der biblische Begriff der Vollkommenheit pflegt beide Seiten der Menschenbildung zu umfassen. Auf ihre Unterscheidung zielt dagegen das wegen der Beschränkung der qualitativen Vorzüge auf das Wohlwollen freilich unrichtige Distichon SCHILLERS: Nur zwei Tugenden giebt es, o wären sie immer vereinigt; Immer die Güte auch groß, immer die Größe auch gut!

[2] § 9. Vergl. auch § 15, S. 378 f.

[3] Man erkennt zugleich von neuem die Notwendigkeit, daß Unterricht und Zucht stets Hand in Hand gehen. Denn abgesehen von der Hervorhebung des qualitativ Vortrefflichen durch den Unterricht, und abgesehen von der Persönlichkeit des Erziehers, der das qualitativ Vortreffliche als Gegenstand seines Strebens im Erkennen und Thun deutlich hervortreten läßt, bleibt es die Aufgabe der Zucht, aus der Vielheit der Kräfte, welche der Unterricht erzeugt, das qualitativ Vortreffliche so hervorleuchten zu machen, daß es im Charakter konzentriert und befestigt wird.

der Stärke willen entschuldigen und in Schutz nehmen. Das ist indes eine Täuschung, die leicht überwunden wird, wenn man nur auf den Unterschied von quantitativen und qualitativen Willensbestimmungen reflektiert. Viel bestechender ist der Gedanke, daß bei dem Zusammenkommen von beiderlei Willensbestimmungen dem Wollen nach seiner Stärke Lob, nach seiner Richtung Tadel gebühre. Gleichwohl ist auch das nur eine Täuschung, die daraus entsteht, daß man die Verbindung mehrerer Merkmale in einem Begriffe, wie hier die Merkmale der Stärke und des qualitativ Mißfälligen im Begriffe des Willens, als das bloße Nebeneinander einer Summe auffaßt. In Wahrheit sind aber die Merkmale nach Art von Faktoren mit einander verbunden. Folglich trifft ebenso die verwerfliche Richtung des Wollens um so größerer Tadel, je stärker das Wollen ist, wie in demselben Verhältnisse die lobenswerte Richtung um so lobenswerter ist. Der Anblick des Widerwärtigen wird dort ebenso vervielfältigt wie hier der Anblick des Wohlgefälligen. Die Vollkommenheit wirkt also immer als Koefficient, als Multiplikator auf den qualitativen Wert oder Unwert eines Willens und einer Person, und der Gesamtwert erscheint sonach als ein Produkt, das um so größer ausfällt, je größer die einzelnen Faktoren sind. Ganz anders als in diesem Falle, wo dasselbe Wollen nach seiner Stärke und Richtung betrachtet wird, ist es z. B. bei einem wohlwollenden und rechtlichen oder widerrechtlichen Wollen, oder bei einem feigen, unehrlichen Mörder. Hier scheint zwar auch Ein Wollen mit verschiedenen Merkmalen zur Beurteilung vorzuliegen. In der That liegt aber ein mehrfaches Wollen desselben Wollenden vor, das unter sich kompliziert ist, und der aus der mehrfachen Beurteilung resultierende Gesamtwert läßt sich folglich nicht unter dem Bilde eines Produktes, sondern nur unter dem einer Summe oder einer Differenz darstellen. Das Gefallen oder Mißfallen an dem einen Gliede kann also durch das an dem anderen Gliede nicht vervielfältigt, sondern nur vermehrt oder vermindert werden, und da, wo das eine Glied gefällt und das andere mißfällt, ist das übrigbleibende Gefallende oder Mißfallende um so größer, je kleiner das andere Glied ist. Daß aber hier die Größe des Restes im umgekehrten Verhältnisse zu der Größe des einen Gliedes steht, die Größe des Produktes dagegen, das aus der Verbindung der Stärke des Wollens mit einer löblichen oder verwerflichen Willensrichtung entspringt, im direkten Verhältnisse zur Größe der beiden Faktoren, kann nicht im mindesten auffallen, sondern es ist das eine in der Natur der Sache begründete

Ungleichmäßigkeit. Freilich kann das Resultat, daß der qualitative Wert oder Unwert des Willens durch seine Stärke multipliziert wird, auch unmittelbar, ohne Dazwischenkunft der Idee der Vollkommenheit und ohne daß diese erst zur Idee der inneren Freiheit in Beziehung gesetzt wird, gefunden werden, weil ein stärkerer oder schwächerer wirklicher Wille die Ideen mehr oder weniger stark nachbildet, und folglich der Wille, der einer idealen Beurteilung mehr oder weniger entspricht, auch nach dieser Beurteilung teils mehr, teils weniger gelobt oder getadelt wird, je nachdem die Beurteilung selbst Lob oder Tadel ausspricht. Die Größe begleitet dann bloß den Wert oder Unwert des qualitativ Bestimmten. Aber wo, wie bei Kindern, die qualitative Bestimmtheit wenig in Betracht kommt, und es sich um die Beurteilung der Kräfte ohne Rücksicht auf ihre Richtung handelt, da tritt die selbständige rein quantitative Schätzung unzweideutig hervor, während sie durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Willensbestimmungen verdunkelt wird, zumal die Sprache diese Verbindung auch durch ein Genitivverhältnis ausdrücken kann, z. B. die Vollkommenheit (Größe) der Gerechtigkeit, und das viel besser dazu zu passen scheint, daß die Größe bloß zur Begleitung der qualitativen Bestimmung dient. Allein die Sprache bleibt nur zu oft hinter dem zu Grunde liegenden Begriffe zurück, und Ausdrücke, wie Billigkeit der inneren Freiheit, die dem obigen Ausdrucke Vollkommenheit der Gerechtigkeit entsprechen würden, können von der Sprache gar nicht erwartet werden, weil ihr Inhalt sinnlos wäre. Bei Herbart aber soll der Satz: keine Idee steht im Genitiv der anderen, natürlich nichts anderes als die begriffliche Selbständigkeit einer jeden Idee aussprechen. Nur das ist gewiß, daß der Fortschritt des Strebens ins Unendliche, den die quantitative Schätzung an sich fordert, bei der gleichzeitigen Beziehung des Willens auf eine seinen quantitativen Wert normierende Idee wegen der ganz bestimmten Forderungen, die aus einer solchen Idee für den Willen entspringen, sich immer als unmöglich herausstellt. Darum weist auch das christliche Bewußtsein den Gedanken eines werdenden, allmählich sich vervollkommnenden Gottes, den das System des absoluten Idealismus zuläßt, entschieden zurück. Für den wirklichen menschlichen Willen, der nach einer der Ideen einen qualitativen Wert zu erlangen sucht, tritt freilich der Schein eines Fortschrittes ins Unendliche bei der weiten Distanz, die zwischen seinen ersten Äußerungen in der Richtung auf die Idee und der vollständigen Realisation derselben liegt, mit Notwendigkeit ein.

Daß aber der Fortschritt ins Unendliche in Wahrheit doch nicht stattfinden kann, ist durchaus nicht auffallend, da ja überhaupt das aus der rein quantitativen Beurteilung des Willens sich ergebende Streben ins Unendliche durch die Grenzen der Möglichkeit eingeschränkt, und folglich da, wo es sich als unmöglich erweist, gleichsam zum Stillstande gebracht wird.

Wir haben hier die Gründe, aus welchen die Gültigkeit der Idee der Vollkommenheit geleugnet worden ist, einer Kritik unterworfen, die nicht übergangen werden konnte, weil das vielseitige Interesse selbst, wie sich sogleich zeigen wird, auf der Vollkommenheit beruht. Es giebt nämlich überhaupt drei Arten der Größe,[1] die zu einer Beurteilung der geistigen Aktivität nach Größenbegriffen Veranlassung geben; denn das Mehr oder Minder, welches verglichen wird, kann entweder in den einzelnen Regungen liegen oder in ihrer Summe oder in ihrem Systeme, d. i. in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. An den einzelnen Regungen gefällt immer die Energie, d. i. je intensiver die einzelnen Regungen sind, desto vorzüglicher sind sie. In der Summe gefällt die Mannigfaltigkeit und Ausbreitung. Je mannigfaltiger und vielseitiger also die Regungen sind, über einen je weiteren Raum sie sich erstrecken, desto vorzüglicher sind sie. Im Systeme endlich, d. i. wenn man die Regungen nach ihrem gegenseitigen Verhältnisse betrachtet, gefällt die Zusammenwirkung, die aus der Extension von neuem sich ergebende Intension; mit anderen Worten, je mehr das Mannigfaltige zu einer Gesamtwirkung sich konzentriert, und je größer folglich die Gesamtwirkung ist, die aus dem Mannigfaltigen hervorgeht, desto wohlgefälliger ist es. Demnach kann auch die geistige Thätigkeit eines Menschen, wenn sie bloß nach Größenbegriffen geschätzt wird, in dreifacher Beziehung vollkommen werden, d. i. im Vergleiche mit einem gedachten oder wirklich vorhandenen Größeren zum Vollen kommen. Sie kann stärker werden; sie kann reicher und umfassender werden; sie kann endlich in sich zusammenstimmender werden, so daß ein größerer Gesamteffekt entsteht. Die geistige Thätigkeit eines Menschen ist auch immer um so viel mehr wert, eine je höhere Stufe sie in dieser dreifachen Beziehung einnimmt, und da der Teil der allgemeinen Bildung, der eine Vorbedingung der Menschenbildung im höchsten idealen Sinne ist, in dem ursprünglichen geistigen Leben des unmittelbaren Interesse besteht, so gilt zugleich der Satz: je lebhafter, je stärker, je

---

[1] ZILLERS Ethik, S. 144 f.

mannigfaltiger und reicher, endlich je zusammenstimmender das ursprüngliche geistige Leben bei einem Menschen ist, desto höher steht er in seiner Bildung. Umgekehrt hat bei einem Menschen die Schwäche seiner geistigen Thätigkeit und die Unvollkommenheit seiner Bildung ihren Sitz teils in der Mattigkeit der einzelnen Regungen, teils in ihrer Beschränktheit der Zahl und Ausdehnung nach, teils endlich im Mangel an Zusammenstimmung, wodurch ihre konzentrierte Gesamtwirkung gemindert wird und folglich schwächer ausfällt. Hieraus erklärt sich nun — früher wurde die Vielseitigkeit immer nur als Mittel für die Tugend angesehen — weshalb vielseitiges Interesse als etwas unmittelbar Wertvolles der Zweck des Unterrichtes ist. Bei unseren Zöglingen ist nämlich zwar die Intension der Kraft zum Teil eine ursprüngliche, sie ist Naturanlage.[1] Es kann also bei dem einen die geistige Aktivität und Energie, es kann seine Frische und Lebendigkeit, es kann seine Fähigkeit, entgegenstehende Schwierigkeiten zu überwinden, seine Ausdauer, d. i. das Beharren seiner Regungen in der Zeit, schon wegen seiner Individualität größer sein als bei einem anderen — ein Verhältnis, das keine menschliche Kraft schaffen oder umändern kann.[2] Aber im übrigen wird die Intension der Kraft bei jedem dadurch hervorgebracht, daß der Unterricht in ihm das Interesse erzeugt; denn das Interesse ist Kraft. Die Erweiterung und Ausbreitung der Kraft wird alsdann bei ihm befördert durch seine Ausbildung zur Vielseitigkeit; denn ein vielseitiges Interesse ist ein mannigfaltiges und ein in weitem Raume sich ausdehnendes, und die Kraft wächst dadurch um so mehr, da mit dem Geistesreichtume das für alle Geistesthätigkeit und alles Handeln notwendige Taktgefühl zunimmt. So leuchtet es ein, weshalb die specielle Aufgabe aus dem Umfange des ganzen Erziehungsproblemes, die beim Unterrichte zu lösen ist, Vielseitigkeit des Interesse genannt werden muß, nachdem man einmal erkannt hat, daß bei der Hinleitung des Zöglinges zur Tugend die durch den Unterricht zu bewirkende Vermehrung seiner geistigen Kraft notwendigerweise der allererste Gegenstand der pädagogischen Fürsorge ist. Dieser erste Hauptteil des pädagogischen Zweckes ist gerade nach den beiden ersten Größenbegriffen bestimmt, welche für alle geistige Aktivität, die zum Willen hinstrebt, maßgebend sind. Der dritte Größenbegriff der Vollkommenheit tritt dabei allerdings nicht unmittelbar hervor, und auf einen einzelnen Haupt-

[1] § 9, S. 238. [2] § 20.

gegenstand, wie ihn der Beruf in die Mitte des Bewußtseins stellt, darf jedenfalls die Kraft des Zöglinges nicht konzentriert werden. Das verbietet der pädagogische Zweck durchaus, und es ist für den Zögling nicht einmal in Rücksicht auf seinen künftigen Beruf zweckmäßig. Aber abgesehen davon, muß in der That für Konzentration der Kraft, für die Verbindung der geistigen Regungen, die im vielseitigen Interesse eingeschlossen sind, bei dem Zöglinge gesorgt werden, wie sich bald genauer zeigen wird. So liegen denn wirklich alle drei Größenbegriffe, die bei der Beurteilung der geistigen Aktivität nach der Idee der Vollkommenheit in Betracht kommen, im Zwecke des erziehenden Unterrichtes, und der Erzieher muß deshalb in dem noch unreifen Menschen eine Kraft sehen, die zu verstärken, nach verschiedenen Seiten umherzulenken und auszubreiten, endlich aber auch zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert, damit es weder an der Intension noch an der Extension der Kraft fehle. Wir haben indes in den pädagogischen Zweck noch ein Merkmal aufgenommen. Die Vielseitigkeit des Interesse soll auch gleichschwebend sein, d. i. in den verschiedenen Arten des Interesse soll beim Zöglinge zwar kein absolutes, aber doch ein relatives Gleichmaß herrschen. Hierfür haben wir schon früher einen Grund angegeben. Die gleichschwebende Vielseitigkeit wird aber auch durch die Idee der Vollkommenheit geboten. Denn wenn die geistige Aktivität in ihren verschiedenen Richtungen nicht nach ihrem Verhältnisse zum Ganzen gleichförmig wäre, wenn also die einzelnen Interessen ihrer Kraft und Ausdehnung nach einander nicht in diesem Verhältnisse gleichkämen, so würden sie sich bei einer vergleichenden Auffassung aneinander messen, und die schwächeren würden neben den stärkeren mißfallen. Das wäre aber eine Unvollkommenheit des Zöglinges, und damit sie vermieden werde, damit also die Schwäche bei ihm nicht neben der Stärke mißfalle, muß sich sein Interesse in dem angegebenen Verhältnisse nach allen Seiten gleichmäßig erweitern, und die verschiedenen Seiten seines Interesse müssen in diesem Verhältnisse gleich stark sein ohne alle Hervorragung des einen vor dem anderen, wodurch die relative Gleichmäßigkeit gestört würde. Erst durch eine solche gleichmäßige Entwickelung des Interesse gelangt der Zögling zu der Vollständigkeit, die er erreichen muß, damit er das Mißfallen von seiten der Idee der Vollkommenheit in keiner Weise auf sich ziehe. Ohne Beachtung jener Gleichmäßigkeit würde die Intension oder Extension der geistigen Kraft bei dem Zöglinge immer geringer sein, als sie sein könnte.

Faßt man den Begriff einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte, den man oft als Aufgabe des Unterrichtes oder wohl auch der Erziehung überhaupt hinstellt, im Sinne eines gleichschwebenden vielseitigen Interesse, wie wir es jetzt bestimmt haben, denkt man dabei nicht an ursprünglich in der Seele und auch nicht bloß an von Natur vorhandene, sondern zugleich an die durch den Unterricht zu erzeugenden Kräfte oder eigentlich Thätigkeiten, Fertigkeiten, und nimmt man endlich das Harmonische nicht im ästhetischen Sinne,[1] sondern nur im Sinne eines solchen gleichschwebenden Verhältnisses, wobei ein angemessenes Zusammenwirken des Geistigen stattfindet, so bezeichnet jener Begriff in der That den richtigen Zweck des Unterrichtes. Weil aber derselbe als Zweck den Unterricht beherrscht, und, wie wir nachgewiesen haben, nach der Idee der Vollkommenheit bestimmt ist, so tritt hiermit diese Idee für den Unterricht mit einem Übergewichte hervor. Für das Ganze der sittlichen Bildung darf aber kein Vorwiegen der einen Idee vor der anderen stattfinden, und wo es wirklich stattfindet an der Stelle einer völlig gleichmäßigen Beachtung aller Ideen, pflegen immer Fehler sich einzuschleichen. So ist es auch bei unserem Zöglinge. Er läßt sich nämlich durch das Übergewicht, das einerseits die Idee der Vollkommenheit beim Unterrichte erhalten muß, und mit dem andererseits der Unterricht vor der Zucht hervortritt, leicht dazu verleiten, daß ihm die Forderungen der Vollkommenheit, die in Bezug auf sein Lernen und Üben, sowie in Bezug auf die daraus hervorgehenden Leistungen an ihn gemacht werden, die wichtigsten unter allen an ihn gerichteten Forderungen zu sein scheinen. Ja er glaubt wohl, wenn er jene Forderungen erfülle, so genüge er überhaupt im wesentlichen, und hierdurch kommt in seine moralische Bildung einesteils die Leerheit, daß er sich bloß an die Form der Tugend, d. i. an die Größe des Strebens ohne Rücksicht auf die qualitative Bestimmtheit desselben hält, und anderenteils ein Zug der Selbstgenügsamkeit, der darum ein falscher und unreiner ist, weil der Sittliche in den natürlichen Schranken, in welche er eingeschlossen ist, seine Kraft und seine Einsicht stets gar nicht anders als unzulänglich finden kann. In beidem liegt wieder ein Verderbnis, wie es sich auch an einem an sich löblichen Streben anzuhaften pflegt. Dazu kommt, indem der Zögling seine geistige

[1] Ohnehin setzt Einklang zwar Verschiedenes voraus, dieses muß jedoch zugleich gleichartig sein. Die Seelenkräfte stellt man sich aber als völlig verschiedenartig vor.

Aktivität wachsen,[1] und sich vor anderen fortschreiten sieht,[2] gefällt er sich selbst nach dem ihm geläufigen Gesichtspunkte der Vollkommenheit,[3] besonders auch wenn er sich des Erfolges seines ausdauernden Fleißes bewußt ist, und folglich die Intensität seines Strebens, sei es an der Größe der Schwierigkeiten, die zu überwinden waren, sei es an der Zeit, während welcher es beharrte, mißt. Das Wohlgefallen an seinem Streben flößt ihm nun wohl eine Meinung über seinen Wert ein, es giebt ihm Selbstgefühl oder erhöht sein Selbstgefühl, und zwar um so mehr, je konzentrierter der Unterricht ist. Ein solches Gefühl ist auch ein notwendiger Teil des sittlichen Charakters, wie die Lehre von der Zucht nachweisen wird. Aber es geschieht leicht, daß sich das Gefühl der Vollkommenheit bei einem Menschen verallgemeinert, und über die Grenzen seiner Berechtigung hinausgeht, und so kann es auch bei unserem Zöglinge geschehen.[4] Er überschätzt sich dann. Sein Wissen und Können, sein Wachsen und Fortschreiten bläht ihn auf. Er bildet sich etwas darauf ein. Und daraus entsteht bei ihm unbescheidenes Wesen und Arroganz, Hochmut und Eitelkeit, Dünkel und Aufgeblasenheit, mit starker Empfindlichkeit gegen jede widrige Reizung seines Selbstgefühles verbunden, eine Neigung zum Streiten, zum Besserwissenwollen, zum Sicherheben über andere, selbst über ihre bessere Einsicht, vorschnelles Aburteilen, Vorlautheit[5] und Altklugheit, ein absprechender und wegwerfender Ton

---

[1] Z. B. durch die zunehmende Ausdehnung seines Gesichtskreises, insbesondere der anfangs sehr beschränkten Zeit- und Raumreihen (wobei auch das Einschieben von Zwischengliedern bedeutungsvoll ist), ferner durch das wachsende Leichtigkeits- und Sicherheitsgefühl in der Herbeiführung der Unterrichtserfolge, bei guten Köpfen und schon bei gutem Unterrichte auch durch das Bewußtsein, überschüssige Kräfte zu besitzen.

[2] Dies tritt nicht bloß bei Talenten ein, sondern ganz allgemein, wo Zöglinge auf verschiedenen Unterrichtsstufen neben einander sich befinden, zumal dieselben Gegenstände im Fortschreiten des Unterrichtes immer von höherem Standpunkte aus aufgefaßt und behandelt werden.

[3] Cf. § 9, S. 265. Über den besonderen Fall, wo er in einzelnen Gegenständen dem Lehrer selbst überlegen ist, und seine Eltern an Bildung übertrifft, s. Curtmann, das Leben und die Schule, S. 37.

[4] Am leichtesten natürlich, wenn falsche Ehrenpunkte eingeprägt und schädliche Vergleichungen angestellt werden (z. B. nach § 9), wenn ein übermäßiges (§ 20) Gefühl für den höheren Stand, dem der Zögling angehört, genährt, wenn das rechte Gleichgewicht unter den Gefühlen, z. B. durch Erregung übermäßiger Hoffnungen gestört wird, und in allen ähnlichen Fällen. Um so näher liegt dann auch der Pennalismus.

[5] Besonders wenn bei den Vorstellungsreihen das Wartenkönnen, eine eigentümliche Art des Duldens, nicht kultiviert wird.

gegenüber fremden Meinungen — lauter Fehler,[1] wodurch der Zögling sogar sich selbst an weiterem Fortschreiten auf der unendlichen Bahn hindert, die sich vor ihm ausdehnt; denn während er selbstzufrieden im Bewußtsein des Erreichten ausruht oder wenigstens sich gern selbstgefällig darin bespiegelt, statt stets vorwärts zu schauen auf seine neue, höhere Aufgabe, ist er wenig geneigt, auf den guten Rat anderer zu achten, und alle Hilfsmittel für sein Streben zu benutzen. Hier muß nun wiederum die Zucht dem Unterrichte entgegenkommen, um die Gefahr womöglich frühzeitig abzuleiten, und ihr stehen in der That geeignete Mittel zu Gebote.[2] Aber von den Schulen ist die Zucht die schwächste Seite, und sie steht zu dem Übel, das bekämpft werden soll, in einem um so größeren Mißverhältnisse, seitdem der Jugendunterricht seine jetzige Ausdehnung erhalten hat; denn hiermit ist für eine Beurteilung nach Größenbegriffen noch mehr Veranlassung gegeben als früher, und das Übel selbst beträchtlich angewachsen. Übrigens droht auch dem Lehrer, dessen geistige Überlegenheit der schwächeren Kraft des Zöglinges und vielleicht sogar der pädagogischen Unwissenheit von Vorgesetzten gegenübergestellt ist, und dem der die eigene Kraft abspiegelnde Erfolg seiner auf Erkenntnis und Fertigkeit bei dem Zöglinge gerichteten Bemühungen immer leicht erkennbar ist,[3] nicht minder droht aber einem jeden Gelehrten und den Philosophen[4] in ihrem Verhältnisse zu dem größeren Publikum ein ähnliches Verderbnis der Gesinnung, wenn nicht sittliche Selbstbestimmung mit religiöser Bildung bei ihnen richtig zusammenwirkt.[5]

---

[1] Man denke an das, was GOETHE in Wahrheit und Dichtung von angehenden Studierenden sagt.

[2] Nicht nur durch Vermeidung der Fehler, welche das Übel begünstigen — sogar bis zur Vermeidung von Kleidung und Vergnügungen, welche das Selbstgefühl in früher Zeit auf schädliche Weise reizen —, sondern auch durch Verschmelzung des Ich in der Gemeinschaft mit anderen, in Freundschaft und Liebe, im Familien- und Schulleben (§ 8), ferner durch Unterwerfung des Ich unter Regeln, besonders auch unter Regeln von einem idealen Inhalte u. s. w.

[3] Über mancherlei begleitende Umstände, besonders bei dem Volksschullehrer, s. CURTMANN, die Schule und das Leben, S. 46 f. u. 114.

[4] In betreff der letzteren ist schon im Altertume laute Klage erhoben worden, s. CRAMER, Geschichte der Erziehung, II, S. 600, Anm. 2026. Über den Hochmut in der Philosophie seit FICHTE s. THILO, theologisierende Rechts- und Staatslehre, S. 80. Über Gelehrte im allgemeinen s. CURTMANN, l. c. S. 45.

[5] Den angehenden Lehrer könnte das pädagogische Seminar behüten, daß er seine Kraft nicht zu hoch schätze, und sich nicht gleich ein Meister zu sein dünke, oder sogar für unfehlbar halte; denn es würde ihm nicht nur das

§ 19.

Vielseitigkeit und Persönlichkeit.

Man könnte leicht glauben, die Vielseitigkeit, die wir für den Zögling wünschen, bilde ein Ganzes. Dann würde sie eine bestimmte und festgeschlossene Anzahl von Seiten haben, und alle diese Seiten würden notwendig zu ihr gehören. Der Zögling würde sie folglich alle besitzen müssen, um vielseitig zu sein. Allerdings läßt sich der Begriff der Vielseitigkeit auch in einem beschränkten Sinne denken, und so auf einen Zögling, dem eine Seite fehlt, übertragen. Aber jedenfalls würde dann der Zögling hinter dem Begriffe der Vielseitigkeit, die von ihm gefordert werden muß, zurückbleiben, und das wäre eine Unvollkommenheit, die er vermeiden müßte, um nicht zu mißfallen. Es würden also doch alle Seiten der Vielseitigkeit von ihm gefordert werden müssen. Hieraus würde sogar folgen: man dürfe überhaupt, genau genommen, nicht von einer unbestimmten Menge von Seiten sprechen, die das Interesse des Zöglinges haben sollte, sondern am richtigsten wäre es, wenn man Allseitigkeit des Interesse statt bloßer Vielseitigkeit von dem Zöglinge verlangte.[1] Wäre es nun wirklich so, so müßte vor allem das Wissen eine Totalität bilden; denn aus diesem muß das Interesse erst hervorwachsen. Und der absolute Idealismus hat in der That im Gegensatze zu Kant an das philosophische Wissen den Anspruch gemacht, es sollte ein Ganzes sein, und das Einzelne sollte stets im Zusammenhange des Ganzen betrachtet werden. Der Gegenstand des Wissens sollte sogar die Welt sein, und die Philosophie sollte folglich hiervon eine vollständige, sie sollte eine das Universum umspannende und durchdringende, sie sollte eine bis in sein innerstes Geheimnis hindurchschauende Erkenntnis gewähren.[2] Was hier

---

Lehrerideal selbst deutlich vor Augen stellen, sondern auch durch die kritische Betrachtung seiner theoretischen und praktischen Leistungen die weite Distanz, die immer zwischen jenem Ideale und demjenigen bleibt, was er davon in der Wirklichkeit darstellt. Brzoska, die Notwendigkeit pädagogischer Seminare, S. 262 und 323.

[1] In ähnlicher Weise fordert man auf dem Gebiete der Gymnastik Allseitigkeit der Körperausbildung.

[2] Von dem absoluten Idealismus stammt namentlich auch die hyperbolische Forderung der neueren kosmischen Naturforschung, die Natur als ein Ganzes, ja als ein organisches Ganzes aufzufassen.

gefordert wird,[1] ist freilich vom absoluten Idealismus selbst mißverstanden worden, und seine wirklichen Leistungen entsprechen nicht im entferntesten solchen hohen Anforderungen. Denn es wird von ihm nicht nur keine Totalität und Universalität des Wissens, sondern überhaupt gar kein strenges Wissen geliefert. Statt einer vollständigen, umfassenden Weltansicht, deren Vorstellung durch ihre Größe und Erhabenheit allerdings imponiert, findet man in den Systemen des absoluten Idealismus nichts als ein ungründliches und falsches Wissen, oder höchstens den täuschenden Schein des echten Wissens. Jene stolzen Anforderungen überschätzen auch die menschliche Kraft bei weitem, ja sie muten ihr Unmögliches an, weil uns zu einer Gesamtauffassung der Welt die notwendigen Data der Erfahrung fehlen. In der That kann die Welt aus dem ganz einfachen Grunde durch das menschliche Wissen nicht umfaßt werden, weil sie als Ganzes uns nicht gegeben ist. Demgemäß vermag die Metaphysik als strenge Wissenschaft keinen genügenden Aufschluß über die Welt im Großen und Ganzen, sondern nur Bruchstücke (wie schon die Bibel sich ausdrückt) einer Erkenntnis vom Weltganzen zu liefern, Bruchstücke, die im Verhältnisse zu dem unermeßlichen Umfange einer vollständigen Erkenntnis des Universums sogar für sehr unbedeutend gelten müssen. Sie kann folglich auch weder die Weltanschauung des Christentumes ersetzen, noch es unternehmen, ein spekulatives Seitenstück dazu aufzustellen, sondern es bleibt dem Glauben überlassen, die christliche Gesamtansicht vom Weltganzen, von seinem Ursprunge, seiner Entwickelung und seinem Ende, von seinem Verhältnisse zu Gott, von seiner Bedeutung für den Menschen, sich anzueignen, seinem Wissen dadurch den Abschluß zu geben, der die Sehnsucht des Menschen nach sittlicher Reinigung und innerem Frieden zu stillen vermag, und damit die Hoffnung zu verbinden, daß diese die tiefsten Bedürfnisse des Herzens befriedigende Weltanschauung im Jenseits in ein wissendes Schauen sich verwandeln werde.[2] Ebensowenig aber als die Metaphysik, ist die Ethik imstande, ein Ganzes zu geben. Sie kann keine Garantie dafür übernehmen, daß sie durch ihre Vorschriften

---

[1] Über die irrtümlichen Veranlassungen hierzu s. THILO, die Wissenschaftlichkeit etc., S. 3 f.

[2] Was das menschliche Wissen als zufällig ansehen muß, kann in der That dem Glauben ebenso wie das, was durch die Erziehung nach ihrem sittlichen Zwecke geschehen muß, als in höheren Fügungen begründet gelten, auf denen der allgemeine Weltzusammenhang beruht, und so sieht es der christliche Glaube wirklich an.

das ganze wirkliche Leben vollständig umfasse und bedecke, oder daß die einzelne sittliche Handlung dem Zusammenhange des Ganzen und seiner Stellung zu demselben angemessen und zu dessen Besten förderlich sei.[1] Auch hier kann der Mensch nur den religiösen Glauben in sich ausbilden, daß mit Gottes Hilfe seine sittliche Einsicht ausreichen, und sein sittliches Handeln zum Weltzwecke passen werde.[2] Bildet sonach das menschliche Wissen keine Totalität, so kann auch das, was der Unterricht davon mitzuteilen hat, kein Ganzes sein. Eine Totalität des Interesse widerspricht sogar dem Begriffe desselben; denn das Interesse ist durchaus nicht etwas in sich Abgeschlossenes, sondern weist immer auf eine fortschreitende Bewegung hin. Darum sucht auch der Unterricht nur das Bedürfnis nach Mehrerem bei dem Zöglinge zu wecken und zu nähren. Allerdings strebt er immer dahin, einen starken Totaleffekt hervorzubringen.[3] Aber das läßt sich erreichen, ohne daß das, was er darbietet, ein Wissensgebiet vollständig umfaßt und abschließt. Statt eine Totalität bilden zu müssen, darf es daher stets im Vergleiche zu dem, was die Wissenschaft fordert, einen fragmentarischen Charakter haben. Überdies würde die Vielseitigkeit des Zöglinges aufhören, der Idee der Vollkommenheit zu entsprechen, sobald sie ein in sich abgeschlossenes Ganze mit einer bestimmten und festen Anzahl von Seiten wäre. Denn wo es sich bloß um die Ausbildung der Kräfte handelt, wie es bei der Jugend der Fall ist, da kann es kein absolutes Ziel der Vollkommenheit geben. Die Jugend findet sich vielmehr bei ihren Bestrebungen auf eine unendliche Bahn hingewiesen, auf welcher ihr überall, wo sie nur stehen mag, eine höhere Stufe vorschwebt.[4] Wenn wir daher auch eine Anzahl von Hauptseiten an der Vielseitigkeit des Interesse herausheben, so kann unsere Meinung doch nicht die sein, daß wir glauben dürften, alle Seiten des Interesse damit bestimmen zu können. Vielmehr ist die Vielseitigkeit des Interesse immer bloß als ein der Vermehrung fähiges Aggregat zu denken, und darum ist gerade Viel-

---

[1] Das Gegenteil lehrt bekanntlich eine kosmische Sittenlehre, wie die SCHLEIERMACHERS und HEGELS.

[2] § 2. Da es weder hier noch in metaphysischer Hinsicht ein esoterisches Wissen giebt, das vom Glauben entbinden könnte, wie der Idealismus lehrt, so stehen um so mehr in der Religion alle auf Einer Linie.

[3] §§ 6 und 18.

[4] § 18. Damit der Zögling auf jene unendliche Bahn hingewiesen und vor Hochmut bewahrt werde, muß er auch häufig an die Grenzen seines Wissens geführt und zu dem ehrlichen Bekenntnisse: ich weiß es nicht, gebracht werden. Er soll nicht immer bloß sein Wissen darlegen und gebrauchen.

seitigkeit der bezeichnendste Ausdruck für den Zweck des Unterrichtes, den man mit Allseitigkeit nicht vertauschen darf. Durch den Unterricht soll in der That nur ein Reichtum des geistigen Lebens geschaffen werden, ohne daß sich genau angeben läßt, wie umfassend dieses sein müsse. Nur das steht fest: je mehr Seiten das geistige Leben des Zöglinges hat, desto besser ist es, und da man an geistigem Leben und geistiger Kraft nie genug und noch weniger zu viel haben kann, so kann auch das Interesse des Zöglinges, das Leben und Kraft ist, nie zu reich werden.

Was wir hier gefunden haben, geht freilich mancherlei näheren Bestimmungen und Einschränkungen entgegen, und zwar zunächst schon in Bezug auf die Person des Zöglinges. Wenn nämlich das Interesse sich auch in noch so viele und noch so bunt auseinanderfahrende Richtungen zerspalten mag, so sollen sie doch sämtlich von Einem Punkte her sich auszubreiten scheinen. Die mannigfaltigen Interessen sollen wie verschiedene Strahlen sein, die von diesem Punkte ausgehen, oder die verschiedenen Strahlen sollen umgekehrt in dem Einen Punkte gesammelt werden. Mit einem anderen Bilde kann man auch sagen: die verschiedenen Seiten des Interesse sollen sich wie verschiedene Flächen Eines Körpers verhalten. Ohne Bild heißt das aber: sie sollen sämtlich Einem Bewußtsein angehören, oder da die Person auf der Einheit des Bewußtseins beruht, sie sollen Seiten der nämlichen Person sein. In der Person müssen die verschiedenen Interessen, wie viele ihrer auch sein mögen, so zusammengefaßt sein und so zusammengehalten werden, daß alle daraus hervorgehenden Regungen und Bestrebungen stets als die ihrigen erscheinen. Der Zögling muß sich selbst darin als einen und denselben erkennen, und er muß darin von anderen so erkannt werden. Er muß sonach alles, was er ist, ganz und durchaus, er muß immer wie aus Einem Stücke oder Einem Gusse sein, und als ganzer Mensch muß er in alle seine Verhältnisse eintreten. Diese Beziehung auf die Einheit der Person[1] muß der Unterricht darum nehmen, weil der Endzweck der Erziehung Tugend, und Tugend eine Eigenschaft der Person ist.[2] Die löblichen Züge, welche zur Tugend gehören, sollen nämlich bei einem Menschen

[1] Hartenstein, Metaphysik, S. 5 und 448; Volkmann, Lehrb. d. Psych. I, § 10, S. 58, II, § 115, S. 203.

[2] Herbart, analytische Betrachtung etc., § 122, S. 164; § 129, S. 170; Zillers Ethik, S. 431. Das Enthaltensein der Person in der Tugend darf natürlich nicht dazu verleiten, der Person schon für sich allein eine Würde beizulegen. Zillers Ethik S. 29 f.

nicht etwa in der Art vereinzelt und zerstreut sein, daß er hier als ein anderer erscheint als dort, und wegen dieser Vielfachheit gar nicht derselbe Mensch aus ihnen herauszufinden ist. Sie sollen vielmehr so zusammenhängen, sie sollen in einer das ganze Innere durchdringenden und beherrschenden Gesinnung so gegründet sein, daß sie stets den ganzen Menschen offenbaren. Eine Person muß immer vorhanden sein, wenn Tugend da sein soll. Nun ist aber Vielseitigkeit eine Bedingung und Grundlage für die Tugend.[1] Durch sie soll der Zögling zur Tugend erzogen werden. Folglich darf unter ihr die Einheit des Bewußtseins nicht leiden, und noch weniger darf diese darüber verloren gehen. Jede Schmälerung und Alteration der Einheit durch den vielseitigen Unterricht vermindert immer unmittelbar dessen erziehende Wirkung, ganz abgesehen davon, daß in schlimmen Fällen der Mangel an Einheit sogar eine schädliche Rückwirkung auf die Gesundheit des Körpers haben kann.[2] Daher ist nicht bloß Einseitigkeit ein Gegenteil der Vielseitigkeit, wie sie der Erziehungsunterricht verlangt. Einer solchen Vielseitigkeit steht auch diejenige Vielseitigkeit entgegen, die einen Mangel an Persönlichkeit anzeigt, und den Zögling hindert, ein ganzer Mensch zu sein, diejenige Vielseitigkeit, bei welcher statt der vielen Seiten der Person bloß ein buntes Vielerlei vorhanden ist, so daß die Blume gleichsam den Kelch sprengt, der das Mannigfaltige umschließen und zusammenhalten sollte. Begünstigt und sichert dagegen der Unterricht die Einheit des persönlichen Bewußtseins, was er im Hinblicke auf sein Endresultat soll, so verhilft er zugleich dem Zöglinge zu der Konzentration des Geistes, wie sie eine Beurteilung nach Größenbegriffen in Bezug auf das System der Kräfte verlangt;[3] denn durch die Sammlung der einzelnen Kräfte in der Einheit des Bewußtseins und durch das Zusammenwirken der vereinigten Kräfte, wodurch sie sich gegenseitig unterstützen und fördern, wird ein größerer Gesamteffekt hervorgebracht,[4] als es bei dem vereinzelten Wirken oder dem einen Teil der Stärke immer aufhebenden Widereinanderwirken der Kräfte möglich wäre. Durch

---

[1] §§ 15—18.

[2] Gegen § 9. Konzentration des Unterrichtes spart dagegen Zeit und Kraft des Zöglinges.

[3] § 18, S. 418 f. Auch wird die Fortwirkung des Unterrichtes auf den Willen gesichert nach § 6.

[4] Nach Maßgabe der Hilfe bei verbundenen Kräften, s. HERBART, Lehrbuch zur Psychologie, § 24. Konzentration des Unterrichtes sichert folglich auch eine größere Intensität der Unterrichtsresultate.

einen solchen konzentrierenden Unterricht, dessen Centrum der Zögling selbst, d. i. die Person des Zöglinges ist, erhält also die Vielseitigkeit des Interesse, die wir schon früher als zwei anderen Größenbegriffen der Vollkommenheit entsprechend erkannt haben, eine Beziehung auch auf den dritten darin enthaltenen Größenbegriff, und dem Zöglinge wird dadurch nicht bloß für die Gegenwart, bei allen Thätigkeiten, die ihm während seiner Erziehungszeit obliegen, eine größere, erfolgreichere Wirksamkeit bereitet, sondern sogar für die Zukunft, und hier namentlich auch bei seinem Berufe, bei allem selbständigen Nachdenken und Handeln,[1] bei allen Kämpfen mit dem Nichtsittlichen und Widersittlichen. Gerade im genauen Zusammenwirken einer vielförmigen Bildung liegt die größte Kraft. Je einförmiger dagegen die Bildung bei einem Menschen oder auch bei einem ganzen Volke ist, oder je weniger eine vielförmige Bildung zusammenstimmt, desto leichter erstarrt die Bildung, desto schwächer ist ihre Lebenskraft. Aber selbst mit wenigen Kenntnissen kann man, wenn sie nur der Person genau angeeignet sind, noch mehr ausrichten, als mit vielen, bei denen eine solche Aneignung fehlt. Dem gewöhnlichen Schulunterrichte muß freilich überhaupt leider sehr oft der Vorwurf gemacht werden, daß er den Geist der Jugend ermatte und erschlaffe, statt ihn zu kräftigen, und daran ist vornehmlich auch schuld, daß die Beziehung des Unterrichtes auf die Person des Zöglinges vernachlässigt wird. Ja die Schule mag wohl überlegen, ob sie nicht sogar einen Teil der Schuld davon trägt, daß unser Zeitalter so arm ist an energischen Charakteren und großen Männern, so arm an wahrhaft schöpferischen Köpfen auf den Gebieten des Denkens und Handelns.

Durch Konzentration des Unterrichtes für die Einheit der Person absichtlich zu sorgen, würde allerdings überflüssig sein, wenn der Zögling schon von Anfang an mit sich eins wäre. Aber die Person ist keineswegs, wie der Idealismus sich einbildet, etwas Ursprüngliches im menschlichen Geiste, sie ist nicht dessen letzte Voraussetzung und realer Träger,[2] geschweige, daß sie ein von Anfang an vorhandenes specifisch Höheres über der materiellen Natur des Geistes wäre. Sie ruht vielmehr auf der mannigfaltigen Grundlage der übrigen geistigen Zustände, die ihre Voraussetzung

---

[1] Man denke z. B. an die Reformatoren im Gegensatze zu den ängstlichen, zweifelnden, zurücktretenden Humanisten ihrer Zeit, denen Wissenschaft und Leben auseinander fiel (s. VISCHER, Geschichte der Universität Basel, 5. Abschnitt).

[2] HERBART, Psychologie als Wissenschaft, I, § 28, S. 104; VOLKMANN, a. a. O.

sind, und wird auf dieser Grundlage allmählich auferbaut. Ja selbst nachdem sie auferbaut ist in der Seele, bleibt sie nicht etwas Unveränderliches, sondern sie wächst und nimmt ab, sie schwankt hin und her oder gewinnt an Festigkeit, je nachdem die Geistesbildung sich gestaltet,[1] deren Geschichte sich in ihr abspiegelt. Zwar drängt die Einfachheit der Seele alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, von selbst zur Vereinigung hin.[2] Aber an jenen natürlichen Scheidewänden hört die natürliche Einheit des Bewußtseins auf, und anstatt einer Einheit entsteht zunächst eine Verschiedenheit getrennter Vorstellungsmassen, eine Mehrheit von geistigen Mittelpunkten, die nicht in Ein Bewußtsein zusammengehen. Daher kann es z. B. selbst bei einem Manne vorkommen, daß er auf dem einen Gebiete unbefangen prüft, und eine freie, willenlose Entscheidung trifft, während er es auf einem anderen Gebiete nicht vermag. Erst mit dem Zusammenhange unter dem Vielen wächst die Einheit des Bewußtseins, und dafür besondere Fürsorge zu tragen, darf bei der Erziehung weder im Vertrauen auf die einigende Kraft des Lehrplanes oder auf die konzentrierende Thätigkeit, die der Schüler selbst vollzieht,[3] unterlassen, noch als die Spitze des ganzen Erziehungsbaues angesehen, und darum auf eine späte Zeit verschoben werden, sondern frühzeitig muß sich das Streben darauf richten, wenn nicht das Innere des Zöglinges leicht so sehr zerrüttet werden soll, daß es sich gar nicht mehr zur Einheit zurückbringen läßt. Die Fürsorge für Konzentration ist um so notwendiger, weil die Einheit des Bewußtseins durch den Unterricht selbst fortwährend bedroht wird. Wäre nämlich alle Bildung, die der Unterricht bereitet, von einerlei Art, so würde auch die Einheit des Bewußtseins sich leichter bewahren lassen. Aber die Bildung muß mannigfaltig und verschiedenartig sein, und schon der gewöhnliche Unterricht ahnt es, daß ein Mensch, in dem die sittlich-religiöse Gesinnung fest begründet sein soll, an einem bloßen Religionsunterrichte nicht genug hat, daß er vielmehr namentlich auch einer Summe von

[1] Volkmann, Lehrb. d. Psych., II, § 109, S. 166 f.

[2] Herbart, Metaphysik, II, § 320, S. 168; derselbe, Psychologie als Wissenschaft, I, § 57, S. 198 und II, § 118, S. 168.

[3] Ihm liegt es ohnehin immer am nächsten (nach § 20), sich lieber um manches, was ihm dargeboten wird, nicht zu kümmern, und mit seinem Interesse sich zu verschließen, um in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes sich eigenmächtig anzubauen. Allerdings werden dadurch wenigstens die Nachteile der Geisteszersplitterung vermieden.

weltkundlicher und naturkundlicher Bildung, sowie der Sprachbildung und des Sinnes für Form und Zahl bedarf. In der That kann jene Gesinnung immer nur aus der Mitte einer vielseitigen Bildung sich erheben, wenn auch der Umfang derselben nach der Individualität der Zöglinge und den Schulen sehr verschieden sein mag, und gerade deshalb ist das kindliche Innere der Gefahr der Zersplitterung fortwährend ausgesetzt. Nun liegt allerdings der Gedanke nahe, die Gefahr werde sich vermindern, wenn man die Vielheit beschränke oder ihr eine einseitige Richtung gebe, und diesen Weg hat man auch bei Vorschlägen von Schulreformen, in Schulregulativen, bei wirklichen Schuleinrichtungen häufig eingeschlagen. Man ist nicht dabei stehen geblieben, wie es hätte sein sollen, Geschichte und Naturwissenschaft als die beiden Hauptfächer eines jeden Erziehungsunterrichtes zu bezeichnen, in die alles übrige ergänzend und Grund legend, fortbauend und abschließend eingreifen muß. Um die Einheit des Geistes aufrecht zu halten, hat man eines von jenen beiden Hauptfächern, oder bald diesen, bald jenen einzelnen Zweig davon, nicht bloß die Religion, sondern z. B. auch die Mathematik, eine oder mehrere Sprachen, oder wohl gar einen einzelnen Schriftsteller, ein bestimmtes Lesebuch, in der Weise zum allgemeinen Beziehungspunkte für den gesamten Unterricht oder wenigstens für eine Hauptseite, für eine Hauptperiode desselben gemacht oder machen wollen, daß wesentliche Glieder der allgemeinen Bildung, welche in den umschriebenen Kreis nicht paßten, weggelassen wurden, oder die in den Mittelpunkt gestellten in ein falsches Verhältnis traten. In den alten lateinischen Schulen, die vor dem Eindringen der neuen Bildungselemente von der Zersplitterung unserer heutigen Schulen frei waren, führte neben der Religion das Latein fast die Alleinherrschaft, und die Muttersprache, die Mathematik, die Naturkunde, die Geschichte, und Geographie wurden wenig berücksichtigt. Ratich forderte, daß immer nicht mehr als einerlei auf einmal vorgenommen werden solle. Jacotot und Ruthardt stellten selbständige Mittelpunkte für die sprachlichen Studien auf. Andere fanden den Mittelpunkt alles Unterrichtes im Deutschen, in dem allerdings um der Individualität willen aller Unterricht zusammenwirken muß, aber ohne ein Übergewicht des Individuellen. Oder man hat einzelne Unterrichtsfächer, die bestimmte Beiträge für die allgemeine Bildung liefern, so sehr beschränkt, so knapp zugemessen, auf ein so spätes Alter verwiesen, daß der Umriß der allgemeinen Bildung, der keine Reduktion auf eine ärmliche Gedankenmasse gestattet, nicht erreicht

werden konnte. Ja man hat den Zögling auf Einen Punkt, wenn auch auf einen Hauptpunkt des Denkens und Strebens, auf ein einzelnes Fach zu konzentrieren gesucht, man hat seiner Thätigkeit mit Rücksicht auf seine Zukunft eine besondere Hauptrichtung geben wollen, man hat ihn namentlich vorzugsweise auf diejenige Seite der Gesamtbildung hingewiesen, die mit seinem individuellen Streben und seinem künftigen Berufe in der nächsten Verbindung stand, indem er in ähnlicher Weise konzentriert werden sollte, wie allerdings der Mann seinen Geist und seine Kraft zu konzentrieren hat, d. i. nach dem Grundsatze: *in uno habitandum, in ceteris versandum*, so, daß er sich auf einen einzelnen berufsmäßig zu kultivierenden Zweig des Wissens und Thuns, auf ein bestimmtes, möglichst eng abgegrenztes Arbeitsfeld beschränkt, dem er seine Hauptkraft widmet, und auf die übrigen Gebiete nur insoweit eingeht, als sie sich von seinem Standpunkte aus, besonders auch, um am Ganzen der gesellschaftlichen Arbeit teilnehmen zu können, übersehen und verfolgen lassen.[1] Und das ist gewiß: auf eine jede der bezeichneten Weisen gewinnt der Zögling an Konzentration des Geistes, aber freilich auf Kosten der allgemeinen Bildung, die nicht einseitig sein kann und in einem gewissen Umfange gleichfalls eine notwendige Bedingung des sittlich-religiösen Charakters ist.[2] Dem Manne schadet wohl seine Einseitigkeit nicht mehr, sofern er schon zuvor die allgemeine Bildung gewonnen, und damit den Zugang zu jeder Art von Geistesbildung und Geistesthätigkeit sich eröffnet hat. Aber dem Knaben und Jünglinge würde die Beschränkung und einseitige Richtung schaden, weil sie ihn hinderte, den freien, offenen Blick für Natur- und Menschenwelt zu erwerben, ohne welchen der sittlich-religiöse Charakter nicht bestehen kann. Ja der Zögling bedarf in jener Zeitperiode einer Vielheit von Bildungsmitteln, auch einer solchen, die nicht von dem individuellen Streben abhängig gemacht wird. Nur darf es nicht eine beliebige Vielheit, es muß eine *ordinata varietas lectionum* sein. Mit einem Worte: durch Beschränkung der Vielheit, die in der allgemeinen Bildung liegt, und durch eine

[1] S. 429. § 3 u. § 20. Dem Manne ist in der That der Beruf das Centrum, von dem aus er sein Interesse, wenn er hoch genug steht, über das Gesamtgebiet der Bildung auszudehnen, und auf das er alles zurückzubeziehen sucht.

[2] In die allgemeine Bildung selbst bei dem erziehenden Unterrichte die konzentrierende Kraft setzen zu wollen, ist offenbar ein Mißverständnis. Das in jener Bildung enthaltene Viele ist es gerade, was in einen geschlossenen Kreis zusammengezogen werden soll. Auf den Fachunterricht kann dagegen die allgemeine Bildung allerdings konzentrierend wirken, s. zu Ende des §.

einseitige Richtung, die ihr gegeben wird, würde wohl die Schwierigkeit der Konzentration bei dem Zöglinge abnehmen, aber es würden andere Hindernisse für den erziehenden Unterricht entstehen. Die Aufgabe kann folglich nur die sein, die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden, wobei es sich von selbst versteht, daß jene Einheit, soweit das Viele unter einander verschieden ist, jedoch sich nicht gänzlich ausschließt, nicht ein Identisches, sondern bloß eine formale Einheit der Komplexion sein kann, wenn die Sonderung des Vielen aufgehoben ist. Die Einheit besteht dann darin, daß das Viele, mit einander verschmolzen und verwebt, Eine, reihenförmig wohlgeordnete, vermöge des Ineinandergreifens aller Teile in innerem Zusammenhange stehende Vorstellungsmasse[1] bildet, die sich in allen Verbindungen, worin das Viele steht, leicht und gleichsam in Einem Zuge überschauen läßt, und wobei jedes wegen der reihenförmigen Verbindung des Ganzen auf das andere hinweist, und durch dieses hervorgehoben werden kann, wie es sein muß, damit die Person vermöge der in sich selbst zurückgehenden Thätigkeit, welche ihr eigen ist, alles als das ihrige und sich als dieselbe erkenne. Wird nun die Einheit des Bewußtseins auch fernerhin dadurch gewahrt, daß der Unterricht immer erst auf der Grundlage einer so gewonnenen Einheit neue Kreise zieht, das Neue aber gleichfalls mit dem Alten in Zusammenhang bringt, so kann das Viele in dem Maße, als es Eins geworden ist, vereint wirken, indem aus der Verschmelzung und reihenförmigen Verbindung der einzelnen Kräfte eine mehr oder weniger vollkommene Totalkraft entsteht, und daraus muß sich dann der größere Totaleffekt ergeben, der aller Konzentration des Geistes im Gegensatze zu dessen Zersplitterung eigen ist. Sollte aber auch wirklich die Konzentration bei einzelnen Zöglingen oder bei ganzen Gattungen von Zöglingen sich aus irgend welchen Gründen verzögern,[2] so muß doch darauf hingearbeitet werden, daß es wenigstens zuletzt einem jeden immer gelingt, alle Seiten seiner Seele so ziemlich auf Einen Ton zu stimmen. Jedenfalls sieht man, daß die Konzentration mit konzentrischen Kreisen nichts gemein hat.[3]

[1] D. h. Vorstellungssystem, welches dem „Aggregat von Kenntnissen" (S. 161) entgegengesetzt ist. S. Jahrb. f. w. Päd. 1880, S. 112 f. D. H.

[2] Z. B. nach § 20 oder wenn in Schulklassen die Geistesbildung der Schüler wenig mit einander verschmolzen ist.

[3] Hier diese in ihrem historischen Sinne genommen; denn durch ein Fortschreiten in solchen Kreisen wird wohl das Neue eines einzelnen Unterrichtsfaches angeschlossen an das Alte desselben Faches, und durch die damit verbundene Verteilung des Stoffes auf verschiedene Stufen wird auch verhütet,

Fassen wir jetzt den Mangel an Persönlichkeit ins Auge, der bei dem Zöglinge eintreten kann, während ihm der Unterricht eine Vielheit der allgemeinen Bildung zu geben sucht, so ist ein doppelter Fall möglich. Das Viele kann zunächst so in den Geist des Zöglinges kommen, daß es immer neben und aus einander, oder doch einem solchen Zustande sehr nahe bleibt, weil es *de facto* nicht zusammengefaßt wird, oder doch wenig genau sich durchdringt, obwohl seine Natur eine Vereinigung und vielleicht sogar eine innige Vereinigung gestattet. Oder das Viele, das in den Geist des Zöglinges eintritt, ist von der Art, daß alle Vereinigung seiner Natur nach schlechthin unterbleiben muß. Jenes ist der schwächere, dieses der stärkere und gefährlichere Mangel an Geisteskonzentration. Dort verliert sich der Zögling ins Viele, hier verwirrt er sich darin. Hier steht sein innerer Zustand der Persönlichkeit am fernsten, und läßt sich am schwersten so umbilden, daß er zur Einheit gebracht wird. Auf dem unveränderten Grunde des Vorhandenen kann der Zögling dann gar nicht zur Einheit mit sich selbst kommen. Das schlechthin unvereinbare Entgegengesetzte muß zuvor ausgeschieden werden. Macht der Zögling früher Versuche zur Vereinigung, so reibt sich bloß das Widersprechende bei ihm aneinander, und sein Gemüt gerät in eine unruhige Bewegung, in ein Hin- und Herschwanken zwischen entgegengesetzten Zuständen, wie es z. B. dann geschieht, wenn er von Zweifeln gequält wird, die ungelöst, oder von unmöglichen Wünschen, die unerfüllt bleiben müssen. Durch einen Mangel der Persönlichkeit tritt aber nicht allein ein Verlust an Kraft für alle geistige Wirksamkeit ein. Die Unruhe, die bei dem inneren Widerstreite vorkommt, steht auch der geistigen Gesundheit entgegen, und das ist sogar schon bei der bloßen Zerstreuung des Geistes in ein an sich vereinbares Vielerlei der Fall. Beides sind Gegenteile der geistigen Gesundheit.[1] Die höchste Steigerung der Zerstreuung der Person, wobei aller Zusammenhang der Vorstellungen aufgehoben ist, ist die Geisteskrankheit der Narrheit, und in einer anderen Geisteskrankheit, in der

daß das Material eines Faches auf einmal massenhaft auftritt; aber die Grundbedingungen der Konzentration werden nicht erfüllt: der gleichzeitige Stoff der verschiedenen Fächer bleibt getrennt stehen, und ein Fortschreiten nach konzentrierenden Mittelpunkten wird unmöglich gemacht. Auf den früheren Stufen hindert überdies oft schon die Art der Zerteilung des Stoffes bei dem einzelnen Fache eine Gesamtwirkung.

[1] Ein ähnliches Verhältnis des Interesse und besonders auch des vielseitigen Interesse zur geistigen Gesundheit s. § 12, S. 319 und § 15 s. f.

Tobsucht oder der Wut, erreicht die geistige Unruhe ihren Kulminationspunkt. Dagegen gehört einerseits Sammlung, d. i. Verknüpfung und Verwebung der Vorstellungen, und andererseits Ruhe zu den wesentlichen Kennzeichen der geistigen Gesundheit, und es sind das dieselben Kennzeichen, die auch der Person nicht fehlen dürfen. Ohne sie ist die geistige Gesundheit und die Person in gleicher Weise zerrüttet. Eine besondere Art der Teilung des Bewußtseins, nämlich diejenige, wobei mehrere Mittelpunkte in heterogenen und darum getrennt bleibenden Vorstellungsmassen sich ausbilden, nähert sich übrigens auch demjenigen krankhaften Geisteszustande an, in welchem der Wahnsinn soweit gesteigert ist, daß eine doppelte Persönlichkeit, eine jede mit ihrem eigentümlichen Leben sich festgesetzt hat.

Wir wollen jetzt zuerst den Fall des Mangels an Einheit des Bewußtseins näher betrachten, der darin besteht, daß das Viele, was der Zögling an Bildungsstoff erwirbt, sich gar nicht vereinigen läßt. Natürlich läßt es sich darum nicht vereinigen, weil es Widersprechendes in sich enthält, das sich notwendig wegen der Einfachheit der Seele ausschließt, und der Zögling wird dadurch in streitende Gedanken und Empfindungen hineingestürzt, er wird zum Mittelpunkte von Widersprüchen gemacht. Der Widerstreit kann hier aus Unvollkommenheiten der Wissenschaften entspringen, die sich in den Jugendunterricht hineinstrecken; denn innerhalb unserer gegenwärtigen Kultur bestehen noch genug unausgeglichene Gegensätze zwischen der Philosophie und den positiven Wissenschaften, zwischen der Theologie und den Naturwissenschaften, zwischen verschiedenen Teilen der Gesellschaftslehre oder auch der pädagogischen Theorie, und diese Gegensätze können sich auf die Geistesbildung des Zöglinges übertragen. Bei unserem Zöglinge dürfen aber nicht einmal die Spekulation und die Empirie, der ethische Idealismus und die Wirklichkeit mit einander in Streit oder in völlig auseinanderfallenden Sphären liegen. Alles, was einen solchen Widerstreit bei dem Zöglinge veranlassen könnte, muß aus Rücksicht auf seine Person durchaus von dem Unterrichte ferngehalten werden,[1] folglich auch alles, was dem Inhalte der dem Zöglinge bekannt gewordenen Teile der Wissenschaften entgegengesetzt ist, und nicht

[1] Der Widerstreit wird sich auch früher oder später auf die Gesinnungs- und Handlungsweise des Zöglinges erstrecken, so daß er für die Zucht eine Bedeutung gewinnt. Hierher gehören die Fälle, wo die Handlungsweise eines Menschen den Grundsätzen seiner Theorie entgegengesetzt ist, wo sein Denken von seinem Handeln nichts weiß, wo Denken und Handeln bei ihm überhaupt

minder was den Resultaten widerspricht, die die Wissenschaft auf ihrer gegenwärtigen Entwickelungsstufe als feststehende und gesicherte betrachtet, und denen deshalb der Unterricht zustrebt. Sonst wird das Innere des Zöglinges in zwei Teile gespalten, und sehr leicht, wenigstens vorübergehend und in späterer Zeit, in Zerrissenheit und Unfrieden hineingezogen. Es kann aber auch ein vollständiger Bruch zwischen mehreren Teilen des Bewußtseins bei ihm eintreten,[1] statt daß der Zögling, in wie Verschiedenes er sich einlassen mag, am Ende sich selbst doch immer wieder finden muß. Selbst die biblische Religionslehre müßte deshalb unbedingt vom Jugendunterrichte ausgeschlossen werden, wenn, und soweit es wahr wäre, daß sie gegen unzweifelhafte Naturgesetze oder sonstige anerkannte Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung stritte, und keine kirchliche, keine staatliche Anordnung könnte an dieser pädagogischen Forderung etwas ändern. Was vor der Kritik nicht die Probe, was mit der Wissenschaft nicht in Einklang stände, dürfte nicht einmal in der Hoffnung, daß der religiöse Sinn der Jugend sich daran erheben und heranbilden werde, in den pädagogischen Unterricht aufgenommen werden.[2] Auch in mehreren Klassen, in mehreren Lehrfächern, von mehreren Lehrern dürfen nicht einzelne Teile des Unterrichtes in widersprechendem Geiste, auf eine sich gegenseitig ausschließende Weise behandelt werden. Nirgends darf sich das Verschiedene stören oder sich, sei es ganz, sei es zum Teil, aufheben. Selbst bis zu Kleinigkeiten und Nebendingen herab, z. B. in Bezug auf die Bezeichnungen, muß Übereinstimmung herrschen. Wo nicht solche Grundsätze bei der Behandlung des

---

nicht im Zusammenhange steht, wo er entgegengesetzten Maximen folgt, wo es seinem Handeln an Konsequenz fehlt u. s. w. Natürlich ist mangelnde Übereinstimmung in den Überzeugungen und willkürliche Zurückhaltung der Konsequenzen auf das sonstige Denken und Handeln ein sittlicher Fehler.

[1] Volkmann, Lehrb. d. Psych. II, § 115, S. 214.

[2] Natürlich ist nicht zu übersehen, daß es dem Glauben genügt, wenn seine theoretischen Gegenstände bloß als denkbar erscheinen, daß sie also in ein strenges Wissen, dessen Gegenteil unmöglich ist, ebensowenig als andere historische Gegenstände aufgenommen werden sollen. Ebendeshalb kann es in der That geschehen, daß die Religion z. B. schon in Bezug auf die göttliche Persönlichkeit, obgleich sie durch den physiko-theologischen und moralischen Beweis, ferner in Bezug auf den Schöpfer der Welt, obgleich er in seiner völligen realen Geschiedenheit von der Welt durch den moralischen Beweis sichergestellt ist, doch in ganz unauflösliche Schwierigkeiten verwickelt, so namentlich in Bezug auf das ursprüngliche Verhältnis zwischen Gott und den realen Wesen. Es ist aber gar vieles möglich, was sich in der Form des strengen Wissens von uns nicht theoretisch nachweisen läßt. Vergl. Ziller, Ethik, S. 413 f.

Unterrichtsstoffes gelten, und nicht in der angedeuteten Weise dafür gesorgt wird, daß alles, was durch den Unterricht in den Geist des Zöglinges eintritt, zusammenstimmt und sich verträgt, da bringt immer die Lehre der Erzieher die Person des Zöglinges in Gefahr. Die Schuld von der inneren Zerrissenheit und Geisteszersplitterung des Zöglinges können überhaupt sehr oft die Erzieher selbst tragen, und zwar nicht nur insofern diese die Gegensätze, die in dem Gedankenkreise des ersteren liegen, nicht erkennen und ausgleichen, sondern auch dann, wenn sie selbst, durch deren Vermittelung die Wissenschaft an den Geist des Zöglinges gelangt, die Gegensätze ihrer individuellen Meinungen und Vorurteile gegen die wissenschaftliche Forschung nicht ausgeglichen haben, wie es schon dann ist, wenn sie die altklassische Litteratur, oder die deutsche Litteratur seit LESSING,[1] oder die dem Christentume zustrebende, wiewohl dessen Inhalt nicht in ihre Entwickelungsreihen aufnehmende[2] neuere Philosophie, ja selbst die ethische Ideenlehre für unvereinbar mit der christlichen Bildung ansehen. Denn wenn das, worin die Erzieher unauflösliche Widersprüche mit der christlichen Gesinnung erkennen, als ein Widersprechendes auch auf den Unterricht Einfluß gewinnt, ohne daß der Zögling den Mangel zu ersetzen vermag, so wird zunächst der Unterricht und weiterhin der Geist des Zöglinges in das Gegenteil der Konzentration hineingezogen. Das Übel ist natürlich nicht vermieden, wenn durch falsche Umbildung einzelner Teile des Gedankenkreises und durch falsche Vermittelungsversuche die vorhandenen Gegensätze nur verdeckt werden. Am offenbarsten tritt aber das Übel hervor, wenn z. B. auf dem Gebiete der Sittlichkeit und Religion je nach der Verschiedenheit der Lebensverhältnisse, etwa innerhalb der Berufs-

[1] Natürlich darf man auch die notwendige Differenz zwischen Poesie und Moral der ersteren nicht als eine Unvollkommenheit anrechnen. Überdies ist trotz allem, was man anders wünschen möchte, anzuerkennen, daß wir gerade der neueren klassischen Litteratur und den ethischen Principien der KANTischen Philosophie die Wiederbelebung und Reinigung des sittlichen Bewußtseins zu verdanken haben, das im vorigen Jahrhunderte infolge des damals allgemein herrschenden Eudämonismus gänzlich entartet war. Man sollte das namentlich gegenüber der Philosophie von KANT da nicht vergessen, wo man es so stark betont, daß weder seine Sittenlehre, noch seine Religionslehre dem Christentume genügen könne. Die schädliche Wirkung seiner Religionslehre war sogar nicht sowohl in seinen philosophischen Principien als vielmehr in den hinsichtlich der Religion herrschenden laxen Zeitmeinungen und Zeitgewohnheiten begründet, in denen KANT allerdings selbst leider befangen war.

[2] Über die so oft gehörte Verdächtigung der deutschen Philosophie, daß sie irreligiös sei, siehe LOTT, Festrede zur Säkularfeier FICHTES, S. 13.

und der Privatsphäre, für das öffentliche und das Privatleben eine sogenannte doppelte Lehre, oder wenn auf verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten, etwa innerhalb der Metaphysik und Religionsphilosophie, eine sogenannte doppelte Buchführung stattfindet. Mangel an Einheit des Bewußtseins kann überdies da, wo eine Mehrheit von Lehrern oder Schule und Haus zusammenwirken, bei dem Zöglinge schon in dem Falle eintreten, wenn zu wenig Übereinstimmung in der Bildung der Erzieher besteht, und für die Ausgleichung der darin vorhandenen Gegensätze zu wenig Sorge getragen wird. Diese Gegensätze können sich dann wiederum sehr leicht auf die Geistesbildung des Zöglinges fortpflanzen. Man findet hier oft, wenigstens für Volksschulen und die unteren Abteilungen der höheren Schulen, ein Auskunftsmittel darin, daß der Unterricht derselben Klasse oder der gleiche Unterrichtsstoff aufeinanderfolgender Klassen soviel als möglich in derselben Hand liegt. Dagegen würde man der Zerstreuung direkten Vorschub leisten, wenn der Religionsunterricht, der mit dem allgemeinen Gesinnungs- und dem naturkundlichen Unterrichte fortwährend in engster Verbindung stehen, der auf die Stoffe des ersteren stets fortwirken und aus beiden die sogenannte natürliche Religionslehre[1] schöpfen muß, ausschließlich Geistlichen mit der Zumutung überlassen werden sollte, diese möchten mit den dem übrigen Unterrichte widerstreitenden Religionsideen und Dogmen fertig zu werden suchen. Weil aber da, wo der Unterricht Unvereinbares in den Zögling hineinwirft, und diesen in Widersprüche stürzt, die Schuld großenteils zunächst daran liegt, daß die Lehrkraft selbst nicht hinreichend konzentriert ist, so könnte eine gründliche pädagogische Vorbildung für alle Lehrer, es könnten weiterhin Lehrerkonferenzen und Vereine zu pädagogischer Fortbildung gute Stützen für die Konzentration des Unterrichtes und der Schüler werden, wenn man darauf hinwirkte, daß die einzelnen Lehrer einer Erziehungsschule eine wesentlich gleichartige Bildung hätten,[2] daß der Unterricht des einen auch dem anderen geläufig und ehrwürdig wäre,[3] und daß daher zwischen den verschiedenen Fächern durch die Träger derselben teils absichtlich, teils unabsichtlich eine fortlaufende Verbindung unterhalten und so der innere Zusammenhang des Unterrichtes befördert würde. Gerade in der Übereinstimmung unter den Lehrern, unter welche die Schularbeit sich teilt, und in dem einheitlichen Streben

[1] § 2, S. 21. [2] § 8, S. 219 f.
[3] In Bezug auf Seminare s. § 7, S. 193.

nach gemeinsamer Thätigkeit besteht die wahre Kollegialität. Es kann in dieser Beziehung auch der Einfluß einer bedeutenden Persönlichkeit, die einem Lehrerkollegium angehört, von Wichtigkeit sein.

Wir gehen jetzt zu dem zweiten Hauptfalle der inneren Zerfahrenheit des Zöglinges über, wo das Viele, was in seinen Geist kommt, *de facto* aus und neben einander liegen bleibt, obwohl es seiner Natur nach sich würde zusammenfassen lassen. Das Übel kann hier schon davon seinen Anfang nehmen, daß der sittliche religiöse Zweck nicht in dem gemeinsamen Mittelpunkte alles Unterrichtes steht. Wenn es versäumt wird, alles und jedes dazu in eine richtige Beziehung zu setzen, wenn die Wissenschaft es unterläßt, genau zu bestimmen, in welchem Verhältnisse das einzelne Bildungsmittel bis zum Schreiben und Rechnen herab zu dem allgemeinen Erziehungszwecke steht, und welches Gewicht es im Ganzen des Unterrichtes hat, oder wenn der Lehrer dieses Maß bei seinem Unterrichte verfehlt und nicht konsequent genug festhält — in allen diesen Fällen verliert der Unterricht seinen Mittel- und Schwerpunkt, er löst sich in Massen von Kenntnissen, in Summen von Fertigkeiten und Gewöhnungen auf, die unter sich unvollkommen zusammenhängen, und dem Unterrichte wie dem Zöglinge fehlt es an Konzentration. Aber weiter: nach dem sittlich-religiösen Ziele der Erziehung wird von seiten des Unterrichtes durch eine gewisse allgemeine Bildung hingestrebt, die dem Zöglinge mitgeteilt wird. Diese Bildung ist jedoch nach der Eigentümlichkeit der Zöglinge und nach den Hauptklassen der Stände und Berufsarten, in welche die Gesellschaft zerfällt, verschieden modifiziert. Ist nun der Lehrplan und der wirkliche Unterricht auf diese Modifikation der allgemeinen Bildung nicht genau eingerichtet, wird der Zögling vielmehr darüber hinausgeführt, so kann sich, insoweit das geschieht, das hinzukommende Wissen seinem geistigen Vorrate zu wenig assimilieren, es bleibt vieles isoliert stehen, und dem Zöglinge fehlt es sonach wiederum an Konzentration. Dasselbe wird natürlich dann eintreten, wenn er einer Schule angehört, die seiner Individualität, oder auch nur einer Klasse, die seiner Bildungsstufe nicht genau entspricht, sondern darüber hinausliegt. Aber die Einheit seines Geistes leidet nicht minder, wenn er eine Schule besucht, die auf eine tiefere Stufe der äußeren Lebensverhältnisse berechnet ist, als auf welcher er selbst sich befindet. Die Rücksicht auf die Einheit des Geistes[1] macht es überhaupt notwendig, daß die niedere

[1] Einen anderen Gesichtspunkt s. in § 20.

und die höhere Volksbildung sowie das Gymnasium und die höhere Bürgerschule auseinandergehalten, und diejenigen, welche in ganz verschiedenen Standes- und Vermögensverhältnissen stehen, von den Elementen an auch den Schulen nach soviel als möglich getrennt werden. Keine Schule darf es versuchen, Schülern aller Art zugleich genügen zu wollen. Alle Teile der allgemeinen Bildung müssen überhaupt zur Individualität des Zöglinges in richtige Beziehung gesetzt werden. Sonst verschmelzen immer Schule und Leben, die Resultate der Schulbildung und Vorbildung und die fortwirkenden Einflüsse von Erfahrung und Umgang nicht hinreichend, und die Konzentration des Geistes ist gestört.

Wir gehen von hier aus dazu fort, wie mit Rücksicht auf die Konzentration für die allgemeine Bildung bei dem Unterrichte zu sorgen ist. Der Zögling muß natürlich von einzelnen Wahrnehmungen und Beobachtungen ausgehen, die er macht, von einzelnen Empfindungen, die er wirklich hat. Das sind die ersten Elemente der Bildung. Läßt sie aber der Unterricht so isoliert, von den übrigen Vorstellungskreisen abgeschlossen stehen, statt sie damit an vielen Punkten in Zusammenhang zu setzen, vereinigt und gruppiert er sie nicht genug unter einander, vielleicht nicht einmal da, wo sie sich, wie in der Grammatik verwandter Sprachen, sehr nahe berühren,[1] bringt er sie nicht in mannigfaltige Beziehung zu dem gewöhnlichen Gedankenkreise des Zöglinges, führt er sie nicht in der Weise fort, daß er beim Vorwärtsschreiten stets zurückschaut auf das Frühere und darin Grund sucht für das Spätere, erhebt er sie nicht im Geiste des Zöglinges zu Begriffen, Grundsätzen, Maximen,[2] bildet er diese nicht so durch, daß sie weiterhin alles Untergeordnete mit Sicherheit ergreifen und sich aneignen, kommt in sie nicht eine solche höhere Anordnung hinein,

[1] Die Geschichte der Parallelgrammatik s. bei Mager, Moderne Humanitätsstudien, III, S. 194. Als Grundsatz ist festzuhalten, daß das System, nach welchem an einer und derselben höheren Schule die sprachlichen Thatsachen dargestellt werden, für sämtliche Sprachen dasselbe sein muß, und daß auf einer solchen einheitlichen Grundlage unter mehreren Sprachen Vergleichungen anzustellen sind. Daß die Einheit für uns in der deutschen Grammatik liegen muß, s. § 20. Über die fortgesetzte Verbindung von Syntax und Formenlehre s. Mager, l. c. I, S. 42 und III, S. 50 u. 58.

[2] Solche Grundsätze und Maximen, wie sie in der Volksschule unter dem Namen der Sprüche bekannt sind, sollen zugleich Richtpunkte für den Charakter sein, und sie sind aus aller Lektüre zu ziehen, und zwar mit Rücksicht auf die kirchliche und Volks-Gemeinschaft, der der Zögling angehört, nach § 20 in der Form von Volkssentenzen, biblischen und Gesangbuchs-Sprüchen.

die sich zuletzt den Systemen der Wissenschaft annähert, so tritt das einzelne, was in der Seele des Zöglinges vorhanden ist, zu weit aus einander, es bleibt zu sehr von einander getrennt, der Gedankenfaden läßt sich nicht weit genug fortführen, ohne daß er abreißt, die Vorstellungen strömen nicht rasch genug herzu, wo und wenn sie für eine bestimmte Wirkungsweise gebraucht werden, das wenig geordnete und wenig übersichtlich eingerichtete Ganze und die Vielheit von wenig in sich selbst und unter einander zusammenhängenden Teilganzen, woraus jenes besteht, bleibt folglich viel zu sehr eine bloße Anhäufung von Stoff, eine rohe Masse, und die Konzentration des Geistes bleibt schwach, weil sich das Viele zu wenig überschauen, zu wenig beherrschen und für die Fortbildung eines älteren oder die Produktion eines neuen Wissens oder für irgend einen künstlerisch-schöpferischen und praktischen Gebrauch zu wenig verwenden läßt. Als Folge davon ist vieles anzusehen, was als Mangel an formaler Bildung gilt, wenn der Zögling z. B. auf Gründe und Beweise oder auch nur auf Naheliegendes sich zu langsam besinnt, wenn er im Gedränge der vielen Vorstellungen, die sich gegenseitig hemmen und aus dem Bewußtsein vertreiben, eines über dem anderen verliert, wenn ihm der rechte Gedanke im rechten Augenblicke fehlt, wenn er das, was gerade jetzt nicht zu gebrauchen ist, nicht leicht genug ausscheiden kann aus seinen Erkenntnissen, so daß es ihn als unnützer Ballast belästigt und stört, wenn er desultorisch und inkonsequent handelt, wenn er im praktischen Leben, weil er wegen des Unterganges seines Ichs nicht alle notwendigen Gedanken und Rücksichten beisammenhalten und in Ordnung hervortreten lassen kann, seinen geistigen Vorrat nicht recht zu gebrauchen weiß — lauter Fälle, die oft auch bei Gelehrten vorkommen, weil sie durch ein buntes Vielerlei, das bei ihnen in lockeren Verbindungen steht, ihre Persönlichkeit verdunkelt haben, und deshalb das Verschiedene nicht in Einem Bewußtsein sich gegenwärtig zu halten vermögen. Die schlimmste Folge der Geisteszersplitterung ist es aber offenbar, wenn in der Fülle des Wissens und der Gelehrsamkeit das rein Menschliche bei dem Zöglinge untergegangen ist, wie es gleichfalls oft bei Gelehrten geschieht. Allerdings muß wohl eine gewisse Summe von Kenntnissen bei unserem Zöglinge vorhanden sein, damit eine systematische Anordnung, wie wir sie vorher gefordert haben, in seinem Gedankenkreise zustande kommen könne.[1] Es mag wohl

[1] Sobald systematische Hilfsmittel, wie Grammatiken, tabellarische Übersichten, einzelne geographische Karten, naturkundliche und mathematische

auch notwendig sein, daß der Unterricht die neuen Vorstellungen, zu denen er den Zögling veranlaßt, gleich anfangs soviel als möglich in zusammenhängenden, dicht gedrängten Massen erzeugt, damit sie eher in Ein Bewußtsein zusammenkommen, weshalb er namentlich nicht zu viel heterogene Lektionen in derselben Zeitperiode enthalten darf.[1] Aber es dürfen dem Zöglinge weder überhaupt noch auf einmal bei derselben Lektion solche Massen von Unterrichtsstoff dargeboten,[2] und er darf von ihnen nicht durch einen zu sehr in der Breite sich ausdehnenden, das einzelne teils nicht durchdringenden, teils in keinen rechten Zusammenhang bringenden Unterricht so sehr überschüttet und überladen werden, daß sie bei ihm nicht zu einer Einheit zusammengehen, und er unter der Masse von Eindrücken, unter der Fülle von Details die Besinnung und den freien Überblick über sein Wissen und Thun entweder nicht gewinnt oder wieder verliert. Die Person wird immer erdrückt, wenn der Unterricht, den Zögling gleichsam betäubend, einen so wüsten Geisteszustand bei ihm herbeiführt wie bei dem Schüler des FAUST.[3] Es darf nicht einmal eine ältere Gedankenentwickelung ins Stocken geraten durch eine hinzutretende neue. Jedes Folgende muß sich genau richtig an das Vorhergehende anschließen, und bei jeder folgenden Übung, die neue Momente hereinzieht, müssen auch stets die früheren, schon gewonnenen Momente, wenngleich in abgekürzter und zusammengezogener Form, beibehalten und fortgeübt werden. Es muß daher der Unterricht der nächst höheren Klasse genau da anknüpfen, wo in der vorhergehenden Klasse aufgehört worden ist, es muß überall auf die Stoffe der früheren Stufen und auf die Art ihrer Bearbeitung zu-

---

Lehrbücher, zur Abschließung und Abrundung des jahrelang Angesammelten eintreten, muß dieses Punkt für Punkt verglichen und eingeordnet werden.

[1] Bei dem Gymnasiasten würde selbst das Erlernen der lateinischen Schrift (§ 20) erst mit dem Erlernen der lateinischen Sprache eintreten müssen (zumal die lateinische Schrift eine andere Federhaltung erfordert als die deutsche nach HESSE, der Schreibunterricht, S. 90 f.), wenn nicht so viel analytisches Material in lateinischer Schrift und lateinischem Ausdrucke durchzuarbeiten wäre.

[2] Wie sehr die Versuchung dazu, zumal für den nach allen Seiten sich gern öffnenden deutschen Geist, durch die großen Erwerbungen der Neuzeit auf allen Gebieten der Kultur nahe gelegt ist, s. § 12, S. 326.

[3] EILERS, Meine Wanderung durchs Leben, weiß von einer nicht geringen Anzahl solcher Zöglinge, „die durch unverständigen grammatischen Druck um Sinn und Verstand und alle praktische Tüchtigkeit gekommen sind", und mit Rücksicht auf einen solchen Geist und Leben tötenden Druck sagt GERH. VOSS: *ingenia obtunduntur — est haec vere carnificina.* Über ein allgemeines Maß des Unterrichtes s. § 20 und § 13, S. 341, Anm. 2.

rückgegangen werden, damit sich die älteren und neueren Vorstellungsmassen richtig anknüpfen, und ebenso sind enge und feste Verbindungen mit allen Vorstellungskreisen, welche gleichzeitig ausgebildet werden, herzustellen.[1] Der Zögling darf auch Gelerntes niemals gedankenlos und schwerfällig nachbeten, er darf nicht blind auf das Wort des Lehrers schwören, statt selbst zu beobachten und selbständig nachzudenken, er darf nirgends bloß Worte und Phrasen machen, und bei keiner seiner Äußerungen darf man den fremden Ursprung in solcher Weise erkennen, daß er bloß als das Echo einer Lehre und Überzeugung erscheint, die er selbst nicht innerlich anerkennt oder nicht vollständig durchdringt.[2] Vielmehr muß alles Wissen, wie mannigfaltig es auch sein mag, durch sorgfältige Übung und Verarbeitung das volle, freie Eigentum der Person werden. Der Zögling muß es so vollständig sich angeeignet und in seinen persönlichen Besitz gebracht haben, er muß es auch so sicher zusammenhalten, daß er mit Leichtigkeit sich darin bewegt und zurecht findet, und einen gewandten, zweckmäßigen Gebrauch davon zu machen weiß. Aus jedem, was er durch Wort oder That äußert, muß stets seine volle Überzeugung oder eine deutliche Beziehung darauf hervorleuchten. Es muß mit einem Worte immer der ganze Mensch darin erscheinen, wie wir schon angeführt haben,[3] und im Mittelpunkte aller seiner Kräfte stehend, muß er dann auch zum Handeln übergehen. Es muß folglich bei unserem Zöglinge sein wie bei Pythagoras, Sokrates, Fichte,[4] Fr. Aug. Wolf,[5] von denen immer ge-

[1] Ohne eine zusammenhängende Folge von Materialienbüchern und ohne fortgesetzte Verständigung der Lehrer über den Unterricht bleiben das natürlich fromme Wünsche.

[2] Der gewöhnliche Schulton, der immer ein Zeichen von mangelhafter Verschmelzung in der Persönlichkeit ist, wird sehr befördert, wenn die Schüler beim Antworten durch Aufstehen in eine ihnen unnatürliche Lage gebracht werden, wenn sie zu frühzeitig in fremden Sprachen, sei es auch nur aus einem Schriftsteller Gelerntes, vorzutragen haben, wenn die analytische Vorbereitung alles Fremden und die Hineinwebung desselben in den gewöhnlichen Gedankenkreis sehr unvollkommen ist, wenn dem Lesen nicht lange das Erzählen des zu Lesenden vorausgeht.

[3] S. 428 u. 435, Anm. 1.

[4] In den Reden an die deutsche Nation bethätigte Fichte, sagt Lott, Festrede zur Säkularfeier Fichtes, S. 25, was er in denselben Reden aussprach, daß Wissen und Handeln unabtrennliche Bestandteile des vernünftigen Handelns sind.

[5] Was ihn auszeichnete, sagt Varnhagen von Ense, Vermischte Schriften, IV, S. 418 f., 2. Aufl., war die hohe Eigentümlichkeit seiner vollständigen, in

rühmt wird, daß Gedanke und That, Theorie und Praxis bei ihnen eins waren. Der Gedanke war bei ihnen ein Bestandteil ihrer Persönlichkeit. Es war also nicht etwa bloß ein von außen ihnen Anhaftendes, von dem sie sich hätten trennen, das sie mit etwas anderem hätten vertauschen können, ohne daß ihr Wesen bedeutend affiziert worden wäre. Ihre Ansichten und Ideen waren mit der Gesamtheit ihrer Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen innig verflochten, sie bildeten eine Macht, die ihr Inneres beherrschte und auf all ihr Thun energisch fortwirkte. Ihr Bewußtsein war auch ein wirkliches Selbstbewußtsein. Es war also nicht bloß eine Summe von Vorstellungen, in denen viele so völlig befangen sind, daß sie von sich als den Trägern der Vorstellungen gar nichts wissen.

Unser Zögling muß vor allem auf dem Gebiete der Religion ein ganzer Mensch sein und Gott nicht bloß mit geteiltem, sondern von ganzem Herzen lieben. Sein sittlich-religiöser Gedankenkreis darf folglich nicht bloß in sich ausgearbeitet und abgeschlossen sein. Er muß mit allem in Verbindung stehen, was das Gemüt des Menschen in Bewegung setzt, und er muß dadurch, daß der Zögling in seinem Umkreise sich häufig und innig beschäftigt, eine solche überwiegende Stärke erlangt haben, daß er in alle anderen Gedankenkreise einzugreifen und sie nötigenfalls daraus zu verdrängen vermag. Es darf bei ihm nicht vorkommen, daß Aussprüche und Anforderungen der menschlichen und göttlichen Gesetze von ihm gemerkt und im Verkehr angebracht werden, auf das Wollen und Handeln aber so wenig Einfluß haben wie die von Person zu Person wandelnden Münzen auf die Hände der Handelnden. Es darf ferner bei unserem Zöglinge nicht sein wie bei vielen Gelehrten, die durch die Masse ihres Wissens in ihren Bewegungen eher gehemmt werden, oder wie bei vielen anderen, von denen die gelehrte Beschäftigung bloß äußerlich angenommen ist, so daß sie mit ihrem übrigen geistigen Wesen wenig zusammenhängt, und es noch weniger durchdringt, oder bei denen die Berufsarbeit nur als rein theoretische Thätigkeit hervortritt, und folglich auf ihr praktisches Streben, auch wo sich ein solches leicht anschließen könnte.

alle Bezüge seines Lebens gedrungenen, gleichmäßig nach allen Richtungen seines Wollens und Thuns belebten, ununterbrochenen Geistesbildung. In der Lebensäußerung dieser Eigentümlichkeit gab es keine Lücken, keine Stillstände: er hatte sich immer selbst, er hatte sich immer ganz und keine seiner Eigenschaften war ihm fragmentarisch verliehen. Daher die große Geistesgegenwart, die große Überlegenheit, mit welchen er allen Begegnissen des geistigen Lebensverkehres gegenüberstand, sie prüfend aufnahm, mit treffendem Urteile an ihren Platz stellte und mit geistreichen Zügen festhielt oder entließ.

keinen Einfluß gewinnt, deren Handeln im Leben, statt ein Widerschein der edelsten Beschäftigungen zu sein, ihrer Erkenntnis in der Wissenschaft nicht entspricht, weil der Gelehrte besonders, und der Mensch besonders liegt, und die auch dann, wenn ihre Wissenschaft zu dem ethisch-praktischen Gebiete gehört, nicht dazu beizutragen suchen, daß unter den Menschen eine männlichere Denkungsart, ein stärkeres Gefühl für Erhabenheit und Würde, ein feurigerer Eifer, die notwendigen Zwecke durch jegliche Anstrengung und auf jede Gefahr hin zu fördern, nach allen Richtungen sich verbreiten. Wo etwas der Art sich zeigt, hat es dem Jugendunterrichte immer an Konzentration gemangelt, und daraus sind Geisteszerstreuung und falsche Gewohnheiten[1] hervorgegangen, die auf das ganze spätere Leben nachteilig fortgewirkt haben. Die einzelnen Zweige und Teile des Unterrichtes haben dann nicht richtig zusammengewirkt, es ist nicht darauf gesehen worden, daß jede Thätigkeit des Zöglinges bis zum ersten Lesen herab immer sein ganzes Innere durchdrang, und seine ganze Kraft in Anspruch nahm, die Schule hat nicht immer den ganzen Menschen und vielleicht bloß ein einzelnes Talent von ihm zu bilden, d. i. bloß eine einzelne Vorstellungsmasse bei ihm zu beschäftigen gesucht, so daß das Mannigfaltige bei ihm, indem er von seinem Hause zur Schule und hier von einer Stunde in die andere ging, neben einander liegen blieb, statt sich innig zu durchdringen und zu verbinden. In dieser Beziehung ist es vorzüglich wichtig, daß der Gedankenfaden, der in den Lehrstunden angeknüpft ist, nicht mit dem Ende derselben abreißt. Er muß sich vielmehr fortsetzen in dem gewöhnlichen Gedankenkreise des Zöglinges, indem dieser z. B. für das Verständnis und die Beurteilung der Menschen und Begebenheiten, von denen er eine Erfahrung gewinnt, Vergleichungspunkte herholt aus dem Bereiche seines Unterrichtes. Ja der Gedankenfaden der Lehrstunden muß soviel als möglich bis zu den Spielen und freien Beschäftigungen, die der Knabe zu seiner Erholung außer den Lehrstunden aufsucht, herabreichen. Dieselben Gedanken, die ihn in der Schule beschäftigten, sollen seinen Kopf, sein Herz, seinen Willen, seine Thatkraft auch außer der Schule in Bewegung setzen, so daß es sich thatsächlich zeigt: sein Denken und Thun sind eins. Es ist das eine Aufgabe, die schon für die Regierung die größte Bedeutung hat; denn zweckmäßigere Beschäftigungen für die Neben- und Erholungsstunden des Zöglinges giebt es nicht als solche, die

[1] Nach § 4 über formale Bildung.

an das Interesse der Lehrstunden sich anschließen, die durch das Hinwegfallen der Zerstreuungen eines unordentlichen Verhaltens beweisen, daß der Unterricht in die innerste Persönlichkeit des Zöglinges eingedrungen ist, und durch die sein äußeres Leben die einheitliche Ordnung seines Innern im schönen Widerspiele abspiegelt. Wenn aber nicht in solcher Weise der Unterricht zum Leben des Zöglinges in Beziehung tritt, wenn nicht das Interesse der Lehrstunden auf seine Erholungsstunden sich überträgt, besonders durch Vermittelung des Schullebens, so trennt sich sein Lernen von seinem gewöhnlichen Vorstellungskreise und den darin eingeschlossenen Gefühlen und Bestrebungen, es trennt sich von seinem völlig freien Thun, er ist ein anderer Mensch auf der Schulbank, ein anderer auf dem Spielplatze und bei seinen frei gewählten Beschäftigungen, und er führt gleichsam ein Doppelleben, weil das Gelernte zu wenig in sein übriges Leben eingreift. Hiermit wird zugleich der Grund zu der Gewöhnung bei ihm gelegt, daß er überhaupt den Lehren der Theorie, die er kennt, auch wenn sie nicht falsch oder für die praktische Brauchbarkeit zu wenig entwickelt sind, einen geringen Einfluß auf sein praktisches Handeln einräumt, weil er das Wesen des rationellen Taktes, des Mittelgliedes zwischen Theorie und Praxis, verkennt und sich einbildet, das Leben folge seinen eigenen, theoretisch unfaßbaren Gesetzen, und was in der Theorie gelten möge, gelte darum noch nicht in der Praxis. Das ist jedoch nach den Grundsätzen der Zucht für die Charakterbildung sehr verderblich, und auf diesem Wege sind schon viele Zöglinge, die in der Schule die größten Hoffnungen für ihre Zukunft angeregt hatten, so unbedeutend geblieben wie andere, von denen man sich wenig versprach, oder sie sind sogar hinter anderen, vor denen sie sich auszeichneten, zurückgeblieben, wenn diese gelernt hatten, immer mit konzentrierter Kraft zu wirken. In dieser Hinsicht ist auch die fortgesetzte Teilnahme der Familie an dem Schulunterrichte so wichtig, und der Schulunterricht selbst muß die Beziehungen auf das Leben des Zöglinges, die Anwendungen, die er darin gestattet, sorgfältig hervorheben. Namentlich muß der Gesang mit allen Teilen und Verhältnissen des kindlichen Lebens in eine möglichst innige Beziehung gesetzt werden, und sie sinnig durchziehen. Es soll zwar das, was das Gemüt nicht wirklich lebhaft erregt, auch nicht besungen werden, wie es leider bei Fröbel geschieht. Wohl aber muß der Gesang bei allen bedeutenden Anlässen des häuslichen, Schul- und gesellschaftlichen Lebens, die das Kind mit warmem Gefühle begleitet, er muß bei bedeutsamen Zeit-

und Schulabschnitten, bei erhebenden und ergreifenden, bei feierlichen und festlichen Gelegenheiten, bei der Freude der Arbeit und der Erholung u. s. w. zur Anwendung kommen, er muß den scharf ausgeprägten Gefühlen, die im Sachunterrichte, im Verkehre mit der Natur, im Schulleben vorkommen, einen bestimmten Ausdruck geben.[1] In ähnlicher Weise muß der Unterricht überhaupt den Verhältnissen des Kindes entsprechen, und damit verschmolzen werden. Der naturkundliche Unterricht muß die Jahreseinteilung in natürlicher, der Religionsunterricht muß sie auch in kirchlicher und bürgerlicher Hinsicht berücksichtigen.[2] Das Leben Jesu muß bei der analytischen Betrachtung ganz und gar nach dem Kirchenjahre fortschreiten. Die Bedeutung der patriotischen Gedenktage muß, ganz abgesehen von ihrer Feier im Geiste der Zucht, im Unterrichte selbst, wo sich nur eine Gelegenheit dafür findet, hervorgehoben werden. Campe suchte die Verschmelzung der Robinsonerzählung mit dem eigenen Leben des Zöglinges auch dadurch zu befördern, daß er den Zögling selbst an den Helden der Erzählung Briefe schreiben ließ, welche sein Mitleid, seine Besorgnisse, seinen guten Rat u. s. w. aussprachen. Der litterarisch-geschichtliche Unterricht und der naturgeschichtliche Unterricht müssen ferner die Fäden anknüpfen, an die sich die Privatlektüre des Zöglinges und sein Sammeln von Naturprodukten anreiht, und selbst die von Campe und Kohlrausch empfohlenen nachahmenden Arbeiten, die ihr Vorbild im Leben Robinsons und der Patriarchen und in den Kämpfen Homers finden, sowie Deklamationen und Aufführungen von dramatisierten Erzählungen und Gedichten, die im Unterrichte vorkommen, verdienen als Hilfsmittel, den Unterricht mit dem gewöhnlichen Gedankenkreise des Zöglinges zu verschmelzen, herangezogen zu werden. In den lateinischen Schulen des Mittelalters waren bekanntlich dramatische Aufführungen sehr gewöhnlich, und sie wurden auch von den Reformatoren für die Jugend sehr warm empfohlen. In neuerer Zeit sucht man sie mit Recht von ver-

---

[1] Wenngleich der ästhetische Inhalt der Musik nicht in der Darstellung von Gefühlen besteht, so ist es doch unzweifelhaft, daß durch den Anschluß an vorhandene Gefühle die Musik einen leichteren und rascheren Eingang findet in den kindlichen Geist als durch die Betrachtung der rein musikalischen Form, deren Verständnis immer einen höheren Standpunkt voraussetzt.

[2] Daraus folgt jedoch nicht, daß bei der Naturkunde im Sommer bloß Botanik zu lehren, und der im ganzen chronologische Gang der synthetischen biblischen Geschichte aufzugeben sei.

schiedenen Seiten her zurückzuführen;[1] denn sie lassen die Gedanken und Gefühle in einer jeden Persönlichkeit und ihrer Lage recht einwurzeln, weil man sich dabei in ein fremdes Ich ganz versetzen muß, indem man dieses dem eigenen Ich zeitweise substituiert, und weil sich so das der eigenen Persönlichkeit Angemessene um so leichter assimiliert. Das ist auch nicht der geringste Vorzug des Aneinanderreihens aufgequollener Erbsen, des Formens aus Thon, des Ausschneidens, Faltens, Flechtens, Bauens, Klebens, Durchstechens, Ausnähens und ähnlicher FRÖBELschen Arbeiten, die zu den ersten Übungen im Auffassen der Gestalt und im Augenmaße gehören und eine notwendige Vorstufe für Geometrie, Zeichnen, Geographie und Schreiben bilden, daß sie so leicht im übrigen Leben der Zöglinge fortwirken, daß sie sich so leicht in deren Spiele, in deren Unterhaltungen, in das die Kindheit Bewegende und Treibende verflechten und dadurch die Einheit des Bewußtseins begünstigen.

Die Möglichkeit einer Teilung des Bewußtseins liegt bei dem Unterrichte, wie schon bemerkt, allerdings immer deshalb sehr nahe, weil es notwendig ist, die Jugendbildung aus sehr mannigfaltigen Quellen zu schöpfen. Hier muß aber wieder der Zersplitterung dadurch begegnet werden, daß unter dem verschiedenartigen Unterrichtsstoffe in jeder Weise Verknüpfungen hergestellt, und die gegenseitigen Beziehungen, die darin enthalten sind, hervorgehoben und fest eingeprägt werden. In jedem Teile des Unterrichtes muß auf die übrigen Teile Bezug genommen und alles untereinander in Beziehung gesetzt werden, der eine Zweig des Unterrichtes muß das Material eines anderen Zweiges verarbeiten, alles, was in verschiedenen Unterrichtsreihen identisch ist, z. B. die Identität von Augustus in der Reihe der römischen und der jüdischen Geschichte, die Identität asiatischer Lokalitäten in der Reihe der griechisch-persischen[2] und in dieser und der späteren römischen Geschichte muß stark betont werden. Alles Verwandte muß auf möglichst einheitlichen Grundlagen eng aneinander geschlossen, alles sich Ergänzende, alles sich gegenseitig Beleuchtende und unter einheitliche Gesichtspunkte zu Bringende muß vereinigt werden. Kein Teil des Unterrichtes darf isoliert dastehen und so behandelt werden. Kein Lehrer darf seinen Unterricht als ein abgesondertes,

[1] Dramatische Spiele für Knaben. Aus dem BENDERschen Institute in in Weinheim. 1. Bd. 1862. STOY, Vaterhaus und Muttersprache, S. 16 f. Über dramatische Aufführungen als Hilfsmittel für Charakterbildung s. § 5.

[2] So bei HERODOT und in der Anabasis.

für sich bestehendes Fach ansehen. Einem jeden muß es als integrierender Teil der Gesamtbildung gelten, welche den Schülern gegeben werden soll. Was er daher aus einem Fache zu lehren hat, muß mit dem, was die Schüler aus verwandten Fächern lernen, associiert werden. Am allermeisten müssen natürlich die verschiedenen Zweige desselben Unterrichtes, z. B. Lektüre, Grammatik, Onomatik, Praxis des Sprachunterrichtes ineinander greifen,[1] die Wortformenlehre darf hier von der Satzformenlehre nicht getrennt, und Worte dürfen folglich nur als Teile von Sätzen, von denen die Wortformen selbst ursachlich abhängen, in Betracht gezogen werden. Häufig sucht man in Lehranstalten für Verschmelzung des Unterrichtsstoffes durch dasselbe äußere Mittel zu sorgen, das man zur Vermeidung von Gegensätzen in der Bildung anwendet, nämlich dadurch, daß man die Lehrgegenstände, die sich näher berühren, nicht unter verschiedene Lehrer verteilt, indem man voraussetzt, daß derselbe Lehrer leichter einsehen werde, wie die verschiedenen Gegenstände ineinander greifen. Natürlich muß der Unterricht da, wo er in verschiedenen Händen liegt, in Bezug auf sein verschiedenes Verhältnis in allen seinen einzelnen Teilen immer vorher sorgfältig überlegt werden, ehe er verteilt wird. Außerdem ist die Einheit des kindlichen Geistes auf allen Punkten bedroht. Ganz besonders günstig wirkt es nächstdem, daß manche Wissenschaften, die in den Kreis der Schule hineingehören, eine associierende Kraft haben. Die Geographie ist schon längst eine associierende Wissenschaft genannt worden mit Rücksicht darauf, daß eine Menge naturwissenschaftlichen, technologischen, historischen und ähnlichen Stoffes, der dem Zöglinge schon bekannt ist oder ihm nahe liegt, und außerdem vereinzelt stehen bleibt, sehr leicht sich an sie als einen zweckmäßigen Vereinigungspunkt anschließen, und überhaupt dadurch ein festes Band zwischen dem historischen und naturwissenschaftlichen Zweige des Unterrichtes sich knüpfen läßt, weil einerseits das Zeitliche nur durch eine zu Irrtümern veranlassende Abstraktion vom Räumlichen losgerissen, und die Geschichte folglich ohne die Kenntnis des Bodens, auf welchem sie sich bewegt, nicht gedeihen kann, und weil andererseits die Geographie auf der Astronomie ruht, und vielfach der Naturkunde überhaupt bedarf, um jenen Boden genügend charakterisieren zu können. Ebenso hat für die höheren Schulen die Trigonometrie, die überhaupt so recht in der Mitte der Mathematik steht,[2] durch die Vereinigung

[1] Mager, l. c. III, S. 202.

[2] Nach Herbart, ABC der Anschauung, S. 47.

der arithmetischen und geometrischen Betrachtungsweise[1] und als Grundlage für die mathematische Geographie eine große Bedeutung,[2] und in der Arithmetik die Lehre von den Gleichungen, die alles Vorangehende in mannigfaltig verflochtener Weise zur Anwendung bringt.[3] Bei den einzelnen arithmetischen Operationen muß ferner ein klares Bewußtsein über die Entstehungsweise der einen aus der anderen, wie sie schon aus der historischen Entstehung und Fortbildung der Arithmetik unverkennbar in die Augen springt,[4] gewonnen werden, z. B. nach den Lehrbüchern von WITTSTEIN und BARTHOLOMÄI. Es wird jetzt auch gewöhnlich anerkannt, daß die Anordnung der meisten Euklideischen Beweise umzukehren ist. Man darf hier nicht scheinbar willkürlich vom Ziehen der Hilfslinien, von der Hypothesis ausgehen, sondern man muß zum mindesten von der Thesis aus zunächst die näheren und dann die entfernteren Bedingungen aufsuchen lassen, wodurch der Schüler naturgemäß auf die Hypothesis und die Hilfslinien hingeführt wird. Am besten aber wird die Euklideische Anordnung der Geometrie, so musterhaft hier auch das Verhältnis der Prämissen zu den Beweisen sein mag, gänzlich aufgegeben, weil die Reihe der Sätze nicht nach pädagogischen Principien eingerichtet ist, und man verfährt demnach so. Die mathematischen Lehrsätze werden nicht als gegeben betrachtet und nicht in dogmatischer Weise überliefert, so daß der Lernende den Weg nicht erkennt, auf welchem sie gefunden worden sind, sondern es treten zunächst Fragen und Probleme hervor, deren

---

[1] § 6, S. 162. Auch WITTSTEINS Lehrbuch der Arithmetik unterwirft die arithmetischen Objekte einer räumlichen Auffassung.

[2] In noch höherem Maße als die Trigonometrie verschafft bekanntlich die der Lycealstufe angehörende analytische Geometrie Einsicht in den inneren Zusammenhang der arithmetischen und geometrischen Lehren.

[3] Darüber, wie lebendig und herausfordernd sie dem Knaben entgegentreten, und wie sehr sie seine Selbstthätigkeit (cf. § 11) anregen, bemerkt BARTHOLOMÄI, Resultate zu den Aufgaben der Mathematik, p. XX: „Der Schüler kommt sich (hier) vor wie ein Feldherr, der eine Kompanie nach der anderen zum Kampf führt, bald die Addition, bald die Division u. s. w. Während er bei den gewöhnlichen Operationen, selbst wenn sie zusammengesetzt sind, nach Regeln verfährt, eine nach der anderen verwendet, weil die Operationen vorgeschrieben sind, muß er bei der Auflösung einer algebraischen Aufgabe vorerst die ganze Stellung der Elemente übersehen und herausfinden, welche Operation zu brauchen ist. Deshalb bieten die algebraischen Aufgaben — auch die reinen — in der That die Anwendung der Arithmetik.“ Übrigens müssen schon die verschiedenen Operationen des gemeinen Rechnens fortwährend in enge Verbindung unter einander gesetzt werden.

[4] WITTSTEIN, Lehrbuch der Arithmetik, 1. Abt. p. V.

Auflösung nach der inneren Notwendigkeit der zu Grunde liegenden Begriffe erfolgt, und dabei zu den Lehrsätzen hintreibt, wie schon PLATON im Menon verfährt. Auf diese Weise zeigt sich nicht bloß, daß es so ist, sondern auch, warum es so ist und sein muß. Denn es wird der gerade Weg nachgewiesen, wie das Bewirkte aus den Ursachen, das Bedingte aus den Bedingungen hervorgeht. Wo aber die Notwendigkeit einer kombinatorischen Betrachtung sich aufdrängt, muß dadurch das Fortschreiten bestimmt, und das ganze unter einem allgemeinen Begriffe enthaltene Kontinuum von Relationen so rasch und vollständig durchlaufen werden. Hierdurch[1] kann sich einerseits der Unterricht der genetischen, ja der wahrhaft organischen Behandlung der Wissenschaft annähern, die auf dem Gebiete der Geometrie allerdings bis jetzt weniger vollständig durchgeführt ist als auf dem der Arithmetik, die aber für das Interesse[2] ebenso wichtig ist wie für die formal bildende Kraft der Mathematik. Andererseits hört das Auseinanderreißen und Auseinanderfallen der mathematischen Lehren auf, wie es außerdem notwendig eintritt, und wie es sich namentlich auch in der Geometrie EUKLIDS zeigt, und es wird folglich dadurch, daß die verwandten und innerlich zusammengehörigen Lehren näher zusammentreten, und einen festen Zusammenhang eingehen, die Einheit im Geiste des Zöglinges befördert. Nur muß die Mathematik zugleich aus der Mitte der Naturwissenschaften, des Zeichnens und der technischen Arbeiten sich erheben, was früher[3] schon aus einem anderen Grunde gefordert worden ist. Es hängt hier damit zusammen, daß überhaupt für die Konzentration des verschiedenartigen Unterrichtsstoffes das wichtigste Hilfsmittel der sogenannte Gruppenunterricht ist, auf den zuerst PESTALOZZI aufmerksam gemacht hat, und dem ohne Zweifel noch

[1] HERBART, ABC der Anschauung, S. 45 f.; DROBISCH, Philologie und Mathematik, S. 87 f., Logik §§ 119 ff.; HEGEL, Logik (1816), III, S. 352; TRENDELENBURG, Logische Untersuchungen, II, S. 290 f.; MAGER, Die Bürgerschule, S. 167 f. und die genetische Methode, S. 21 f.; WITTSTEIN in MAGERS Revue, 9. Bd., S. 91.

[2] § 11, S. 294. Für das Interesse auch aus einem Grunde, den BARTHOLOMÄI, geradlinige Geometrie, p. V mit den Worten andeutet: „daß die Winkelsumme des Dreieckes zwei Rechte beträgt, ist an und für sich gleichgültig, hat gar keinen Wert und am allerwenigsten Wert für den Schüler. Der Satz muß durch einen allgemeineren, natürlich ebenso anschaulichen getragen werden. Und so jeder Satz, wenn er Interesse haben soll"; ebenso ebenda p. VIII: „Die Probleme müssen immer im ganzen und großen gefaßt, und jeder Schritt muß in Bezug auf das Gesamtziel gethan werden".

[3] § 10, S. 279.

eine große Zukunft bevorsteht. Es wird dadurch verhütet, daß die gleichartigen Unterrichtsfächer sich vereinzeln, und beziehungs- und zusammenhangslos neben einander stehen, indem ein jedes einen abgemarkteten Winkel des Geistes für sich in Anspruch nimmt, und man hat so bereits die Anfangsgründe der geometrischen Formenlehre mit dem ersten Zeichnen, mit diesem das erste Schreiben und Lesen, den Elementar-Sprachunterricht, namentlich seinen grammatischen und orthographischen Teil und die dazu gehörigen schriftlichen Arbeiten neuerdings mit der Lektüre, auch die höhere Stufe des Rechenunterrichtes mit entsprechenden Teilen des Sachunterrichtes in Verbindung gesetzt.[1] Jedoch alles das bedarf der Ergänzung und Erweiterung, damit die Konzentration auch nur auf der Elementarstufe vollständig durchgeführt werde, und jenseit der Elementarstufe ist man bis jetzt über die ersten Anfänge und Versuche des Gruppenunterrichtes noch nicht weit hinausgekommen, aller encyklopädische Unterricht aber, alle encyklopädistischen Lehrbücher, die seit Basedow und v. Rochow wohl in alle Schulen Eingang gefunden haben, sind dem Streben nach Konzentration aufs äußerste entgegengesetzt. Denn durch den bunten Inhalt werden die Gedanken der Jugend notwendig zerstreut, statt gesammelt, ja es wird dadurch leicht ein Chaos unklarer, verworrener Vorstellungen bei ihr erzeugt, womit sie nicht fertig zu werden weiß. Zu den wirklichen Anfängen des Gruppenunterrichtes über die Elementarstufe hinaus gehört vor allem,[2] daß in der Geometrie, nachdem Ohm die Stereometrie in eine gewisse Übereinstimmung mit der

[1] Die Verbindung zwischen Lesen und Schreiben wurde bekanntlich schon von Ratich und Comenius empfohlen. Es entsteht notwendig vielmehr geistiges Leben, wenn beim Zeichnen zugleich die dabei vorkommenden geometrischen Formen erörtert, wenn beim Schreiben zugleich die Schriftzüge in Bezug auf ihre Form genau bestimmt, und die Maße für Größe und Distanz genau angegeben, wenn beim Einprägen der Schriftformen zum Behufe des Lesens und Schreibens zugleich orthographische und grammatische Elemente besprochen, und nebenbei die Materialien für die Grundzüge der Erkenntnis und Teilnahme befestigt werden. Das Lesen und Schreiben sollte auch später regelmäßig nicht durch eine abgesonderte Beschäftigung fortgebildet, sondern immer nur an die Bearbeitung der Stoffe angeschlossen werden, die für Weckung und Belebung der höheren Erziehungsinteressen bestimmt sind.

[2] Bleibt man, statt ihn weiter zu bilden, bei der bloßen Forderung stehen, daß aller Unterricht soviel als möglich mit christlichem Geiste durchdrungen werde, so kommt man über das schon S. 439 bemerkte nicht hinaus, und für das Übel der Geisteszersplitterung, das einer tugendhaften Gesinnung ganz entgegen ist (S. 428), bleibt dann Thür und Thor offen.

Planimetrie gebracht hatte,[1] eine Parallelbehandlung der beiden Disciplinen, z. B. in dem Lehrbuche von MÜLLER, versucht worden ist, trotzdem, daß die dritte Dimension sich ursprünglich später als die Fläche im kindlichen Geiste ausbildet.[2] Es scheint sich auch die Wahrheit Bahn zu brechen, daß man vom Anfange an auf allen Stufen des Unterrichtes die naturwissenschaftlichen Fächer im Zusammenhange lehren muß, daß also nicht zuerst Naturgeschichte und viel später Physik und Chemie vorzunehmen ist. Denn schon jetzt wird in einer guten Heimatskunde[3] bei einem Orte das Topische (Lage, Größe, Gestalt), das Physikalische, das Naturgeschichtliche, selbst in Verbindung mit dem Eigentumsverhältnisse, dem Historischen und ähnlichem, was dabei vorkommt, zusammen durchgesprochen. Ebenso empfiehlt man zuweilen schon für die erste Stufe des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule die Physik, und das ist nur durch Gruppenunterricht, also durch Verbindung der Physik mit der Naturgeschichte, zu erreichen. Gerade bei der Naturkunde macht die Weite des Gebietes und die Schwierigkeit seiner Beherrschung den Gruppenunterricht ganz besonders wünschenswert. Ein allgemeines Ineinandergreifen der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen (der beschreibenden, der erklärenden und der angewandten, der technologischen), wie der mehreren Zweige der Geographie (der topischen, politischen, physikalischen und mathematischen Geographie), worauf vom Beginne des Jugendunterrichtes an hingewirkt werden sollte,[4] ist aber erst dann möglich, wenn die äußere Natur durchaus als der Grund und Boden für das menschliche und gesellschaftliche Handeln angesehen wird, wenn die Betrachtung überall darauf gerichtet ist, daß aus ihr die Mittel für die Erreichung oder Förderung bestimmter Absichten entlehnt oder in ihr Hindernisse für diese Absichten erkannt werden, die mit Hilfe der Natur selbst zu beseitigen sind. Die Befriedigung der menschlichen Naturbedürfnisse und die dazu erforderliche Benutzung und Umbildung der gegebenen Stoffe[5] muß also das sein, um was der verschiedenartige naturwissenschaftliche Unterricht zu gruppieren ist. An diesen Faden läßt sich das Ganze der naturwissenschaftlichen Kenntnisse, soweit es in den Jugendunterricht hineingehört. anreihen, und bei der Analyse der Mittel zur Befriedigung unserer

---

[1] In seiner Elementargeometrie, 1819.

[2] SCHILLING, Psychologie, § 29, S. 56. [3] FINGER, Heimatskunde, S. 31.

[4] Mein Lehrplan für das erste Schuljahr, S. 3 und 6.

[5] Zeitschrift für exakte Philosophie, IV, S. 18. Jahrb. f. w. Päd. 1871, S. 106; 1874, S. 201.

Naturbedürfnisse kann sich fortwährend die naturgeschichtliche und physikalisch-chemische Betrachtung, zu der die technologische und geographisch-geognostische hinzukommen soll, durchdringen.[1] Es kann auch das Streben nach der Erkenntnis und Zusammenordnung des Thatsächlichen sich hier ebenso, wie in der Geschichte, mit dem Streben nach der Einsicht in seinen kausalen Zusammenhang von Anfang an soviel als möglich verbinden. Namentlich können dann die Produkte der drei Naturreiche stets in ihrer gegenseitigen Bedingtheit, in ihrer gesetzmäßigen Abhängigkeit von den Naturkräften, in ihrem Zusammenhange mit der Umgebung, in ihren Beziehungen zum Menschen und Kulturleben dargestellt werden. Die wissenschaftlichen Trennungen der Physiologie und Entwickelungsgeschichte von der Morphologie, der Mineralogie von der Geognosie u. s. w. können somit bei dem pädagogischen Unterrichte der natürlichen Verkettung des Zusammengehörigen weichen. Bei der Beschreibung eines einzelnen Minerales kann z. B. zugleich sein Verhältnis zur Erdrinde und der zersetzende Einfluß gewisser Naturkräfte erörtert, mit der Betrachtung des Baues der Pflanzen kann soweit als notwendig auch die Betrachtung der Hauptstadien in ihrer Entwickelung, die Betrachtung ihres Lebensprozesses, die Unterschiede unter den Pflanzenzonen, die Einflüsse von Wärme, Wasser, Meereshöhe verbunden, mit der Form des Tieres zusammen können die Bedingungen seiner Existenz, der Prozeß seiner Verdauung und Atmung, seiner Ernährung, Lebensweise, die Physiognomik seines Wohnortes, sein Verhältnis zu anderen Geschöpfen seines Verbreitungsbezirkes oder zum Menschen in Betracht gezogen, an die zoologische Erkenntnis kann die Naturgeschichte des Menschen angeschlossen werden. Hiermit[2] sollen jedoch nicht etwa die verwirrenden und eine gründliche Einsicht hindernden sogenannten charakteristischen Naturbilder, die räumlich zusammengehörige Gruppen von Tieren, Pflanzen und Naturerscheinungen in einem Zusammenhange behandeln, und ebensowenig die geographischen Charakterbilder, in denen noch geographische und historische Kenntnisse hinzukommen, empfohlen werden. Nur liegt bei ihnen der Fehler nicht darin, daß ganz ungleichartige Fächer zusammen

[1] Selbst die Wissenschaft der Naturgeschichte ist in neuerer Zeit ihres bloß beschreibenden Charakters entkleidet worden, und hat sich innig an Physik, Chemie und Geographie angeschlossen. Über die enge Verbindung unter den beiden Hauptgruppen der reinen Naturwissenschaft s. auch Exner, Psychologie der Hegelschen Schule, S. 84.

[2] Zeitschrift für exakte Philosophie, IV, S. 17.

kommen. Das läßt sich vollkommen unschädlich machen, wenn sich mit dem gleichzeitigen Ausbilden und Erweitern der verschiedenartigen Gruppen von naturkundlichen Vorstellungen, wie es bei einem sorgfältigen Gruppenunterrichte vorausgesetzt wird, ihr häufiges systematisches Zusammenfassen nach dem Vorbilde der einzelnen Naturwissenschaften,[1] aber auch eine gründliche Vorbereitung durch analytische und synthetische Einzelbetrachtung in derselben kunstvollen Weise verbindet, wie bei dem Gesinnungsunterrichte in den ihm zugehörigen Wissenschaften. Etwas anderes läßt sich dagegen bei jenen Charakterbildern nicht vermeiden: die ungleichartigen Vorstellungen treffen notwendig massenhaft zusammen, und es kann keine successive Verdeutlichung stattfinden. Beides läßt sich auch bei dem Gruppenunterrichte nur dann vermeiden, wenn die ungleichartigen Vorstellungen bloß in dem Maße zugelassen werden, als die Beziehung auf einzelne bestimmte Absichten und Handlungen es erfordert, d. i. wenn jedesmal nur so viel aus dem Gesamtgebiete der reinen und angewandten Naturkunde dargeboten wird, als notwendig ist, damit diese Absichten und Handlungen ihren Grund und Boden in der Natur finden, von der ihre Verwirklichung abhängt. Daß aber durch die leitende Rücksicht auf die Befriedigung der menschlichen Naturbedürfnisse nicht das mittelbare, egoistische Interesse genährt werde, wird von selbst vermieden, wenn von dem dadurch gegebenen Anfangspunkte aus eine ganz allgemeine, keineswegs auf Nützlichkeit und Schädlichkeit sich einschränkende Betrachtung ausgeht, wie sie den verschiedenen Richtungen des Interesse in der Naturwissenschaft entspricht.

Indes auch ein so weit ausgedehnter naturwissenschaftlicher Gruppenunterricht, wie wir ihn wünschen, führt doch erst dann zu vollständiger Konzentration, wenn nicht die Naturkunde trotzdem, daß sie eines der beiden Hauptgebiete des kindlichen Gedankenkreises, die Erfahrung neben der Sphäre der Gesinnungen auszubilden sucht, in ein ähnliches Verhältnis zu den Gesinnungsstoffen tritt wie die Sprachwissenschaft. Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß nämlich ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach

[1] Daß dabei kein System hinter einem gleichschwebenden Verhältnisse aller Systeme zurückbleiben darf, s. § 10, S. 284.

allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außerdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lektionspläne, die durch Vermischung z. B. der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse alle Reinheit der Stimmung untergraben, und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter demselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist. Dabei bleibt freilich in einer Schule, auch nachdem der Plan im ganzen entworfen ist, eine allwöchentliche Verabredung des Lehrerkollegiums nötig, um das gleichmäßige Fortrücken des Planes und das Zusammenwirken des Unterrichtes in seinen einzelnen Teilen auf Grund des Planes für die laufende Woche zu ordnen, und für die nachfolgende Kontrolle des Klassenlehrers[1] muß das registrierende Aufzeichnen des in jeder Lehrstunde durchgearbeiteten Stoffes als Anhaltepunkt dienen. Wo nicht auf solche Weise die Gruppierung und Konzentrierung des Lehrstoffes sichergestellt wird, wird immer über Überfüllung der Schulen mit Lehrgegenständen geklagt werden, und die geistige und körperliche Kraft der Jugend wird preisgegeben sein. Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe[2] nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.[3] Verbindet man diese beiden Gesichtspunkte mit anderen feststehenden pädagogischen Grundsätzen, so läßt sich daraus ableiten, daß der

[1] Durch sie kann er für die Konzentration des Schulunterrichtes nützlich werden, auch ohne durch Aufgeben seines besonderen Faches dem Geiste des Dilettantismus zu verfallen.

[2] Nach einem Individualitätsgesichtspunkte von § 20.

[3] ZILLERS Allg. Päd. S. 180. Eine specielle Ausführung des Folgenden enthält das im Jahrb. f. w. Päd. 1874 abgedruckte Leipziger Seminarbuch, S. 116 f.

konzentrierende Mittelpunkt für die Kindergartenstufe die epische Fabel, für das erste Elementarschuljahr das epische Märchen, für das zweite die Erzählung des Robinson sein muß. Es läßt sich weiterhin entwickeln: mit dem Beginne des vorzugsweise synthetischen Unterrichtes, der auf dem Grunde des Elementarunterrichtes etwa vom achten Jahre des Zöglinges an fortbaut, muß der erste Mittelpunkt für alle Schulen die Geschichte der Patriarchenzeit nach einem biblischen Lesebuche sein. Für die höheren Schulen muß dann eine Odysseestufe, eine Herodotstufe, eine Anabasisstufe, eine Liviusstufe[1] u. s. w. folgen, natürlich so, daß die zeitliche Ausdehnung einer jeden Stufe im Gymnasium länger, in der Realschule kürzer ist,[2] und dieser Reihe der Profanstoffe muß zugleich aus inneren Gründen und vorzüglich wegen der höchsten idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung[3] die über die Patriarchengeschichte hinausführende Heilsgeschichte, mit der wie schon mit der Patriarchengeschichte die Heilslehre (also auch Katechismus-, Spruch- und Gesangbuchsunterricht),[4] in die innigste Verbindung zu setzen ist, parallel laufen, der Odysseestufe die Geschichte der jüdischen Heldenzeit, d. i. die Richterzeit, der Herodot- und Anabasisstufe die Geschichte des davidischen Königstumes, der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu u. s. f. Für die Volksschule muß sogar die Geschichte der Offenbarung mit Einschluß der Apostel- und Reformationsgeschichte ausschließlich, also ohne die Unterstützung einer anderen Schullektüre, im Mittelpunkte stehen, nur daß die Fäden, die sie mit der allgemeinen Geschichte verknüpfen, in besonderen Lehrstunden und unter Benutzung dessen, was Kohlrausch in seinem Methodenbuche für die höheren Schulen darbietet, sorgfältig zu verfolgen sind.

Fehlt bei allen diesen konzentrierenden Stoffen die gründliche

---

[1] Über die Stellung des Lateinisch-Römischen gegenüber dem Griechischen s. Jahrb. f. w. Päd. 1883, S. 58.

[2] Nach § 20. Über die altklassischen Stoffe in der Realschule im allgemeinen s. § 4, S. 92.

[3] Wegen derselben Gesichtspunkte muß schon vor dem Eintritte der synthetischen Geschichtsstufe die vorbildende Natur Christi im Anschluß an die Festzeit des Kirchenjahres soweit entwickelt sein, um einesteils die gesamten ethisch-religiösen Gesichtspunkte im Gesamtbilde einer Person zusammenzufassen, und anderenteils aus dieser selbst die gesellschaftlichen Ideen als ideale Leitfäden für die geschichtliche Betrachtung hervorgehen lassen zu können. Über die ideale Bedeutung des Biblischen gegenüber allem Profanen s. Hendewerk, Des Propheten Jesaja Weissagungen, S. CXVII.

[4] Der erstere sehr specialisiert.

und umfassende analytische Vorbereitung, also die Anknüpfung an den individuell-nationalen Gedankenkreis des Zöglinges nicht, so kann die moderne Geschichte in ihren hervorragendsten Momenten und Hauptumrissen gleichzeitig mit der alten Geschichte und im Zusammenhange mit ihr auferbaut werden. Die Grundlage für den Unterricht muß aber hier überall ein klassischer Stoff für die Lektüre bilden,[1] der von der Zeit des Lesens an zunächst mehrere Jahre nach vorausgegangener Erzählung vom Zöglinge zu erklären, später aber zu selbständiger Zusammensetzung der nachfolgenden Erzählung von ihm zu verarbeiten ist. In die den Anschauungen des Zöglinges sich möglichst anschließende Erzählung ist alles, was in anderen Fächern mit Rücksicht auf die Lektüre behandelt worden ist, wenigstens andeutungsweise aufzunehmen. Gerade dadurch soll es zusammengefaßt und zum Eigentume der Person gemacht werden. Nach bestimmten Anforderungen der Lektüre, die an vielen Stellen der Ergänzung bedarf, die eine Menge aus ihr selbst unerklärbarer Voraussetzungen macht, ist aber in gleichzeitigen Geschichtsstunden teils die Zeitperiode, in welche die Lektüre fällt, auszumalen,[2] teils sind die Übergänge von einem Mittelpunkte zum anderen durch die dazwischen liegenden Ereignisse nach der BIEDERMANNschen Geschichtsmethode,[3] die im Grunde schon Herodot beobachtet hat, auszufüllen. Wenn hier die Geschichte im ganzen weder der Lektüre vorauseilt, noch hinter ihr zurückbleibt, so wird auf diese Weise der schon oft gewünschte harmonische Zusammenhang zwischen beiden[4] hergestellt. Der stetig fortschreitende Geschichtsvortrag geht allerdings verloren. Die pädagogische Geschichte kann auch auf ihrer synthetischen Stufe weder bei Deutschland, noch bei einem hinterasiatischen Reiche oder bei Ägypten beginnen, sondern nur bei Mesopotamien und Palästina. Außerdem muß das wiederholte Durchlaufen und Durchdenken desselben geschichtlichen Stoffes auf verschiedenen Stufen, wobei z. B. von biographischer Auffassung ausgegangen oder zuerst auf das Skelett der Geschichte hingestrebt wird, wegfallen. Statt dessen ist auf jeder Stufe der Geschichtsstoff,

[1] Was darin eine höhere Apperceptionsstufe voraussetzt, ist ohne weiteres auszuschließen.

[2] In Bezug auf Litteraturgeschichte und Antiquitäten s. § 12, S. 332. Die Einleitungen in die Klassikerausgaben sollten hier nicht vorgreifen.

[3] § 11[1], S. 295; BIEDERMANN, der Geschichtsunterricht in der Schule, S. 20 f.; Leipziger Seminarbuch, S. 183 f.

[4] MAGER, die modernen Humanitätsstudien, III, S. 352. In betreff der Privatlektüre s. § 11.

der zu dem betreffenden konzentrierenden Mitttelpunkte in Beziehung steht, nach allen Seiten hin, soweit es die Geistesbildung des Zöglinges gestattet, ausführlich und gründlich zu bearbeiten, und nur da, wo der spätere Unterricht Rückblicke auf das Frühere gestattet oder fordert, ist für die etwa nötige Vertiefung desselben zu sorgen. In der konzentrierenden Lektüre und in dem Inhalte der litterarischen Hilfsmittel, die für ihre Durcharbeitung von dem Zöglinge benutzt werden, in ihrer Bearbeitung selbst wie in der Bearbeitung des dazu in Beziehung gesetzten Stoffes in anderen Lehrfächern ist ferner Material für den deutschen Unterricht gegeben. Das den deutschen Lehrstunden eigentümliche Material, von dem jedoch das erstere nicht zurückgedrängt werden darf, sind nur die Stoffe der deutschen Litteratur, und selbst diese müssen von dem Zeitpunkte an, wo der vorwiegend synthetische Unterricht eintritt, nach dem verwandten Inhalte des übrigen Gesinnungsunterrichtes geordnet werden. Von solchem Materiale müssen schon die ersten Sprechübungen hergenommen werden. Aus solchem Materiale sind die notwendigen orthographischen Regeln und die Reihen auf gleiche Weise zu schreibender Wörter abzuleiten.[1] Solches Material muß den deutschen Arbeiten zu Grunde liegen. Aus solchem Materiale ausgewählte Sätze müssen dasselbe leisten, was für KELLNER, den Begründer eines besseren Sprachunterrichtes, seine Musterstücke sind. Aus solchem Materiale ist die notwendige Grundlage für den fremden Sprachunterricht zu gewinnen, damit keine besonderen sprachlichen Vorbereitungen nötig werden, wenn die Lektüre in der fremden Sprache eintritt.[2] Werden die in solchem Materiale liegenden Beziehungen nach allen Seiten hin sorgfältig benutzt, so können die mündlichen und schriftlichen Ubungen in der deutschen Sprache, wie gleichfalls schon häufig gewünscht worden ist, mit allen übrigen Lehrfächern, und zwar mit ihren in dieselbe Zeitperiode fallenden Stoffen in die innigste Beziehung treten. Natürlich muß man bei einem in dieser Weise konzentrierenden Unterrichte von dem Vor-

[1] Nach den schon § 4, S. 98 genannten pädagogischen Büchern, denen sich DIESTERWEGS Anweisung zum Gebrauche des Schullesebuches anschließt. Die fachwissenschaftlich leitenden Gesichtspunkte sind natürlich gegenwärtig aus der Elementar- und Schulgrammatik von K. A. J. HOFFMANN zu entnehmen. Vgl. Leipziger Seminarbuch, S. 208 f.

[2] Das Lesen und Schreiben des Lateinischen muß aber schon längst vorher an analytischem Stoffe, der auch für Grammatik und Onomatik Anknüpfungspunkte liefert, eingeübt sein, während das Lesen und Schreiben des Griechischen während der sachlichen Vorbereitung auf HOMER an den dabei vorkommenden griechischen Eigennamen einzuüben ist.

urteile frei sein, als ob Übersetzungen, wie die des Schul- und Haushomer von WIEDASCH oder wie LANGES Herodot und die Übersetzung des Livius von HEUSINGER, dem Gebrauche der Schüler oder wenigstens dem der Gymnasiasten, welche die Originale zugleich für den fremden Sprachunterricht benutzen, zu entziehen sei. Man muß auch von dem anderen Vorurteile frei sein, daß das Heilige profaniert werde, wenn die sprachliche Form, in welcher, und die historisch-geographische Umgebung, unter welcher es uns gegeben ist. oder die Beziehung auf Naturkunde, Mathematik und Zeichnen (hier z. B. bei biblischen Bildern) in Parallellektionen einer abgesonderten Betrachtung unterworfen wird. Gerade die Verwendung desselben Stoffes für verschiedenartige Zwecke sichert am besten die Vereinigung der Vorstellungsreihen des Zöglinges in der Einheit des Bewußtseins. Von der Geschichte der Patriarchenzeit an sollten ferner die einzelnen konzentrierenden Mittelpunkte zugleich den Fortschritt in der Specialgeographie bezeichnen,[1] der neben der Fortführung der engeren und weiteren Heimatskunde hergehen muß, nachdem durch die Vermittelung des Robinson eine planimetrische Übersicht über die Konfiguration und Lage der Haupterdteile nebst einem Überblicke über die typischen Gestalten der Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt wie über das Charakteristische der allgemeinen Naturerscheinungen in ihnen gewonnen worden ist. Die erste geographische Gruppe auf der synthetischen Stufe muß nämlich nicht etwa Deutschland oder der mittlere Teil davon sein, sondern die Gruppe des Ararat, die bei dem ersten konzentrierenden Mittelpunkte vorkommt, und Mesopotamien, Palästina und das in Rücksicht auf Bodenbeschaffenheit und Naturcharakter überhaupt wie hinsichtlich der Bevölkerung zu Asien gehörende[2] Ägypten umfaßt. Die zweite Gruppe ist für die höheren Schulen die Gruppe von Troja, die zu dem zweiten konzentrierenden Mittelpunkte hinzugehört, und Kleinasien und die griechische Halbinsel samt den angrenzenden Meeren in sich schließt. Beide Gruppen werden dann bei dem Übergange des Unterrichtes zu Herodot, Xenophon und den Römern[3] da, wo die Geschichte auf denselben Schauplätzen sich bewegt, weiter ausgeführt u. s. f. In entsprechender Weise müssen in der Volks-

[1] Leipziger Seminarbuch, S. 190 f.

[2] WAITZ, Anthropologie der Naturvölker, II, S. 1 f.

[3] Diese kommen ja nach S. 457 erst dann an die Reihe, wenn das Staats- und Rechtsleben, in dem ihre Größe liegt, und die feierlich-rhetorische Beredtsamkeit, die ihr eigentümlichstes Kunstprodukt ist, für den Zögling anfängt interessant und lehrreich zu werden.

schule die Fäden von der Geschichte hinüberführen zur Geographie, und namentlich auch zu kartographischen Bildern, deren Entwerfen und Verständnis eine Hauptaufgabe alles geographischen Unterrichtes ist. Die Geographie muß nun wohl hier überall zunächst als topische Geographie erscheinen, welche die Lage und Größe wie die nach natürlichen und geometrischen Bestimmungen festzusetzende Gestalt der Schauplätze für die historischen Begebenheiten lehrt, und mit der die nach dem Topischen möglichst abzuschätzenden politischen Ortsbestimmungen, soweit das Bedürfnis der Geschichte reicht, in Verbindung zu setzen sind. Daneben muß aber die Geographie immer zugleich als naturwissenschaftliche Geographie erscheinen, welche von jenen Schauplätzen auf Veranlassung der gelesenen oder erzählten historischen Begebenheiten ein naturgeschichtlich-physikalisches Bild entstehen läßt, und außerdem die Antriebe, Fördernisse, Hemmungen und Bedingungen nachweist für die Entwickelung des physischen und geistigen Lebens, für die Richtung in der Art der Befriedigung der menschlichen Naturbedürfnisse und in der menschlichen Thätigkeit überhaupt, für die Gestaltung des Privat- und öffentlichen Lebens und alle Arten von Kulturbestrebungen. Hieran schließt sich von selbst an, daß die Naturkunde überhaupt, mit der das Zeichnen wie das technische Arbeiten stets Hand in Hand gehen muß, in der oben angegebenen Weise[1] in den allgemeinen Zusammenhang eines durchgeführten konzentrierenden Unterrichtes zu stellen ist. Werden nur die Beziehungen der poetischen und historischen Schulstoffe auf den naturwissenschaftlichen Gedankenkreis, wie sie z. B. Kohlrausch bei der biblischen Geschichte in dem Methodenbuche für die höheren Schulen gebührend hervorhebt, auf eine möglichst wissenschaftliche Weise bearbeitet, so können in der That jene Stoffe den Leitfaden für die Naturbetrachtung selbst darbieten, so daß in ihnen die Stufen zu suchen sind, welche diese nach der Seite der Beobachtung und des Nachdenkens hin zu durchlaufen hat.[2] Eine vollständige Konzentration des Unterrichtes, wobei kein Teil allein und zusammenhangslos stehen bleibt, muß überdies nicht bloß zur Verarbeitung und praktischen Verwertung seines Inhaltes nach allen Seiten hin die reichste und fruchtbarste Gelegenheit geben, so daß ein Einfluß auf den Willen unausbleiblich ist, sie muß auch in Verbindung mit einem wohl-

[1] S. 453 f.

[2] Auch Kirchmanns Geschichte der Arbeit und Kultur, auf die rechten Stellen des Jugendunterrichtes zweckmäßig verteilt, kann zur Verknüpfung des naturwissenschaftlichen und historischen Gedankenkreises beitragen.

geordneten Schulleben auf das Gefühl des Zöglinges zuverlässig hinüberwirken, so daß sich für den Gesang fortwährend die passendsten Anknüpfungspunkte darbieten. Freilich ist es für die Konzentration des Geistes ebenso notwendig als für die Erhebung des Interesse zum inneren Bedürfnisse, daß aus allen Bildungsstoffen vorzugsweise die Grundverhältnisse der Erkenntnis und Teilnahme samt den Grundzügen ihrer mannigfaltigen Verkettung und gesetzmäßigen Wirksamkeit sowie den dazu gehörigen Formen herausgearbeitet werden, namentlich also die Grundverhältnisse des Sittlichen und Schönen, der Gesellschaft, der allgemein menschlichen Empfindungen und Gefühle, ferner die allgemein psychologischen Grundlagen aller Sprachbildung, die festen Grundgestalten der natürlichen Bodenkunde, die charakteristischen Grundformen der Naturgegenstände und Naturerscheinungen und deren wesentliche Beziehungen zum Boden, Klima und Menschen, ebenso die Elementaroperationen, die dem Zöglinge eine Übersicht über das ganze Gebiet der Arithmetik eröffnen, und über die hinaus er nicht zu wesentlich neuen, sondern nur zu erweiterten und verallgemeinerten Begriffen gelangt. Hiermit hängt zusammen, daß unter den erklärenden Naturwissenschaften Physik und Chemie am meisten hervortreten müssen, weil sie als deren Grundlagen die Natur im ganzen wie im einzelnen als einen zwar verwickelten, aber von Gesetzen abhängigen Komplex weniger einfacher Agentien erscheinen lassen, daß dagegen die politische Geographie, welche von den natürlichen Grenzen der Länder und Völker vielfach und bedeutend abweicht, sehr zurücktreten muß. Die angedeuteten Grundverhältnisse machen aber sogar geradezu den eigentlichen Kern eines jeden Unterrichtsgegenstandes und in ihrer Gesamtheit den eigentlichen Kern der allgemeinen Bildung[1] überhaupt aus, und daran, daß sie aus dem konkreten Materiale zu vollkommener Deutlichkeit für den kindlichen Geist herausgebildet werden, hat der Unterricht einen sicheren Maßstab, wonach sich bestimmt, wie weit er in das Detail einzugehen hat; denn das Detail ist nur dazu erforderlich, daß jene Deutlichkeit der allgemeinen Grundverhältnisse erreicht wird, zumal auch die Reife des Schülers nur nach dem Besitze dieser Grundverhältnisse und keineswegs nach der Ausdehnung der speciellen Kenntnisse, welche ihnen untergeordnet sind, bemessen werden darf. Bietet der Unterricht ein größeres Detail dar, als durch die bezeichnete Rücksicht auf die allgemeine Bildung gefordert wird, so liegt die Gefahr der Geistes-

[1] § 11, S. 293. S. ZILLERS Allg. Päd. S. 235 („Konzentrationsfragen").

zersplitterung bei dem Zöglinge immer um so näher, da schon das, was für die allgemeine Bildung bei ihm geschehen muß, für seine Person gefahrdrohend ist.

Was wir hier über das Verhältnis des Unterrichtes zur Einheit des Bewußtseins auseinandergesetzt haben, weist beiläufig wieder darauf hin, wie notwendig dem Erziehungslehrer ein weitreichendes Wissen ist. Denn wenn er sich des Geistes der von ihm zu lehrenden Disciplin nicht vollkommen bemächtigt hat und nicht völlig davon durchdrungen ist, und wenn er nicht zugleich ihr Verhältnis zu den übrigen Schuldisciplinen ganz klar übersieht, so vermag er die Beziehungen unter den verschiedenen Teilen seiner Disciplin und ihre Beziehungen zu den übrigen Schuldisciplinen nicht so hervorzuheben, wie es zur Förderung der Einheit des persönlichen Bewußtseins bei dem Zöglinge geschehen muß. Was wir hier gegeben haben, soll übrigens nur vorschauen auf spätere tiefer eingehende Betrachtungen, und wir wollen nur noch in ähnlicher Weise einige Bemerkungen über die äußeren Fertigkeiten beifügen. Denn bei diesen kann es ebenso wie beim bloßen Wissen an Konzentration fehlen. Um das einzusehen, muß man von dem in der Lehre über die Zucht näher auszuführenden Satze ausgehen, daß alles Handeln vorzugsweise eine innere Thätigkeit ist. Diese Thätigkeit kann nun ihren eigenen Vorstellungskreis haben, ohne hervorzugehen aus den Vorstellungen, die das entsprechende Wissensgebiet darbietet, und der Geist des Zöglinges ist dann nicht konzentriert. So ist es schon dann, wenn die Formen des Zeichnens und Schreibens durch bloße Nachahmung, vielleicht sogar ohne Zerlegung in ihre Elementarbestandteile eingeübt, und nicht aus den geometrischen Grundbegriffen des Zöglinges abgeleitet werden. So ist es aber überall, wo das Können nicht genau auf das zugehörige Wissen basiert ist, sondern großenteils mechanisch von statten geht. Darum muß eine so vielseitige Betrachtung und Besprechung der technischen Arbeiten stattfinden, wie sie Schallenfeld für die weiblichen Arbeiten lehrt, und aus demselben Grunde ist es für alle Schulen notwendig, daß in Nebenklassen ihrer höheren Abteilungen die ersten Elemente und einfachsten Grundformen von den künftigen Berufsarbeiten der Zöglinge nicht bloß geübt, sondern auch auf deren durch die allgemeine Bildung bereits erworbenes Wissen zurückgeführt werden, damit sie sich nicht einmal an eine mechanische Betreibung ihres Berufes gewöhnen, und dadurch trotz aller Beschränktheit ihrer Erkenntnis in Geisteszersplitterung hineingeraten. Dieses Zugeständnis muß dem Dringen auf Erziehung zur Arbeit im Interesse der Konzentration gemacht

werden. Außerdem muß sich bei allen zusammengesetzten äußeren Thätigkeiten die Konzentration des Geistes vorzüglich darin zeigen, daß die verschiedenen Reihen, aus denen sie zusammengesetzt sind, im voraus überschaut werden, und die untergeordneten Nebenreihen sich gehörig einordnen in das Ablaufen der Hauptreihe. Der Zusammenhang der Hauptreihe darf durch die Entwickelung der Nebenreihen nicht gestört werden, und die später folgenden Nebenreihen müssen warten gelernt haben, bis die früheren zum Ablauf gekommen sind. Sonst geht auch die Thätigkeit nicht zweckmäßig von statten, und so geschieht es häufig bei fahrigen Köpfen. Sie haben nicht so viel Überblick über das Ganze ihrer Thätigkeit, um zu wissen, wie eines in das andere eingreift, und vermögen nicht in richtiger Folge das eine nach dem anderen zu thun. Dadurch verderben sie aber den Erfolg ihrer Thätigkeit.

In einem besonders schlimmen Falle führt die Nichtvereinigung des an sich Vereinbaren zum Flattersinn, zur Flatterhaftigkeit hin. Der Flattersinnige versetzt sich in jedem Augenblicke mit Leichtigkeit in jede Lebenslage und in jedes Lebensverhältnis hinein, und wird dabei nicht gehindert durch die Beschränkungen des Gedankenkreises, wie sie einem anderen Geschlechte, Alter, Stande, Zeitalter auferlegen. Er denkt und lebt im Sinne eines jeden Geschlechtes und Alters, eines jeden Standes und Zeitgeistes. Er läßt sich auch in alle Gedanken und Empfindungen mit der gleichen Hingebung und Lust ein, und geht darin immer ganz und gar auf, so daß es jedesmal scheint, wie wenn er nicht anders sein könnte, und niemals anders gewesen wäre, als er gerade jetzt ist. Man wird das wohl nicht mit jener Beweglichkeit des Geistes verwechseln, die dem Tugendhaften notwendig ist, um in seine praktische Wirksamkeit die volle Kraft hineinzulegen,[1] und allen Stürmen des Schicksales mannhaft widerstehen zu können.[2] Der Flatterhafte ist so beweglich, ohne daß für ihn eine äußere Notwendigkeit vorhanden wäre, die ihn dazu drängte. Er ist so beweglich aus Leichtfertigkeit und Laune,[3] und vielleicht auch, weil er sich verleiten läßt durch die Einwirkungen eines bunt ausgebildeten Zeitalters und durch den Reichtum von Gelegenheiten zur Bildung, die er alle in gleicher Weise zu benutzen strebt, und in der Gedankenlosigkeit seines Leichtsinnes geht noch obendrein seine Individualität zu Grunde, weil er sich nicht an diese hält. Er fühlt sich ebendeshalb in den allerverschiedensten Lebenssphären und Gedankenkreisen heimisch

[1] § 16. [2] § 17. [3] § 17, S. 403, Anm. 1.

und nirgends fremd. Er thut vertraut mit allen, mit denen er in Berührung kommt, oder die sich an ihn hängen. Er folgt allen, die sich ihm zur Führung darbieten. Er liest auch die heterogensten Bücher, macht alle nur irgend möglichen Studien, widmet sich den entgegengesetztesten Systemen mit gleicher Empfänglichkeit und Neigung, mit derselben hingebenden Liebe und derselben Spannung des Geistes, aber keines nimmt ihn ganz und für immer in Besitz, wie er überhaupt durch keine Gewohnheit beherrscht wird. Ja ein festes System, eine abgeschlossene Lehrmeinung haßt er. Denn die Toleranz ist ihm das Höchste, die Intoleranz hält er für ein Verbrechen, selbst den Streit mit Gründen verabscheut er, und zwar darum, weil er immer eines nach dem anderen sein will, und über nichts ein für allemal endgültig entscheiden mag. Ein jeder Gedanke, ein jedes Gefühl hat für ihn immer nur einen relativen Wert, es ist gut an seinem Platze und bei der rechten Gelegenheit. Wesentliche Wertunterschiede erkennt er auch zwischen dem Erhabensten und Gemeinsten, zwischen dem Schönsten und einem Zerrbilde nicht an. Er hängt zwar an nichts, aber er läßt sich, denkend und empfindend, auf alles ein, er achtet auf alles und erfreut sich daran, er versucht alles, er übt sich in allem, er macht alles mit. In ihm spiegelt sich seine jedesmalige Umgebung immer treu ab, und er ist ein Tummelplatz für alles Spiel der Launen. Aber trotz aller Verwandelungen, die mit ihm vorgehen, giebt er sich niemals auf, und verliert er sich niemals, weil er sich niemals besessen hat. Er kennt auch keine inneren Widersprüche; denn in ihn geht zwar das Verschiedenartigste und Ungleichartigste, ja das Widersprechendste ein, aber es trifft nicht in Einem Punkte zusammen, es folgt immer bloß eines auf das andere, und so kommt es nicht zu einem wirklichen Widerstreit. Bei unserem Zöglinge darf es jedenfalls nicht so werden, wie es bei dem Flattersinnigen ist. Denn zunächst widerstrebt schon die Gewohnheit, ohne Unterschied auf alles einzugehen und an allem teilzunehmen,[1] dem Wesen des Interesse, das trotz seiner Reizbarkeit doch das, was nur einen flüchtigen Reiz ausübt, und keine bleibende Bedeutung hat, verschmäht und flieht. Dazu kommt, wenn auch die Schonung der Individualität nicht bei aller Vielseitigkeit Pflicht wäre, so darf doch der Zögling schon aus Rücksicht auf seine

[1] Wie NOLTEN in HOFFMEISTERS Romeo, I, S. 77: je nachdem man ihn morgens oder abends, in der Gesellschaft oder im Geschäfte sieht, scheint er ein anderer Mensch zu sein: seine Haltung, seine Gesichtszüge, sein ganzes Benehmen haben sich verändert. Nur in Einem bleibt er sich gleich: er lebt in einer Gefühlsstimmung, einer Laune, einem Vorsatze mit ganzer, voller Seele.

Person die Schranken seiner individuellen Natur nicht überspringen. Er darf sich nicht nach jedem Winde der Meinung und des Zeitgeistes richten, und nicht der Freund von allen sein. Er darf nicht auch an das sich hingeben, auf das sich einlassen, mit dem sich zu schaffen machen, wobei er sich selbst nicht fest begründen oder nicht behaupten kann. Er darf nicht fortwährend zwischen allem, was im Augenblicke auf ihn einwirkt oder ihn bloß innerlich erfüllt, unstät umherschweben, ohne irgend einen Gegenstand, irgend eine bestimmte Richtung dauernd und innig festzuhalten. Er darf überhaupt nicht immer nur das sein, wozu die äußeren Eindrücke und was seine Phantasien aus ihm machen, und nicht in jedem Momente als ein anderer, oder auch nur als anders gefärbt sich zeigen. Eine Schaumblase zu sein wie der Flattersinnige, die abwechselnd zerplatzt und sich neu bildet, mag wohl auch für Vielseitigkeit gelten, aber es ist das Extrem der Vielseitigkeit, welche die Erziehung verlangt. Es ist die Vielseitigkeit der Geisteszersplitterung, wobei die Einheit der Person, welche die vielen Seiten zusammenhält, in besonders starkem Maße vermißt wird, und wobei die Fülle des Geistes durch seine Zerstreuung in ein nicht vereinigtes Vielerlei zur Schwäche wird, weil keine Kraft der Zusammenwirkung daraus hervorgeht. Der Zögling darf sich zum Wissen nicht einmal wie ein Verliebter zu seiner Schönen verhalten, weil er dadurch entweder zum Schwärmer oder zum Pedanten wird. In ihm muß vielmehr die Persönlichkeit auch insofern deutlich hervortreten, daß er sich stets als den Herrn und Meister der Kenntnisse fühlt, in deren Mitte er steht. Bei dem Schwärmer und Pedanten geht aber die Person unter in dem Gegenstande, dem der eine wegen seiner Einbildungen über denselben, der andere, weil er bei demselben in Kleinliches und Unbedeutendes versinkt,[1] nicht zu beherrschen vermag, und beides entspringt bei ihm aus seiner Liebe für den Gegenstand. Hieraus ergiebt sich uns zugleich ein neuer Grund, weshalb dem Zöglinge für den Unterricht nicht Liebe im strengen Sinne statt des Interesse eingeflößt werden darf. Durch sie würde seine Person Schaden leiden. In ganz ähnlicher Weise kann aber auch die Selbständigkeit eines Menschen durch die Arbeit, die ihm obliegt, zu Schaden kommen, wenn er nämlich der Sklave seiner Arbeit wird.[2]

[1] So auch der Student, der einer Neuigkeitskrämerei in kleinlichen Untersuchungen folgt.

[2] § 4, S. 106, und § 16, S. 300.

§ 20.

Vielseitigkeit des Interesse und Individualität.

Wie von seiten der Persönlichkeit, so erhält das vielseitige Interesse auch von seiten der Individualität des Zöglinges einige nähere Bestimmungen, die verhindern, daß es in ein schädliches Übermaß der Bildung ausarte.

Zunächst haben wir anzuerkennen, daß die vielseitige Bildung sehr leicht mit der Individualität in Streit geraten kann, weil beide einander stark entgegengesetzt sind. Denn bei dem Individuum ragt durchweg eine Eigenschaft und Richtung oder es ragen einige wenige Eigenschaften und Richtungen hervor, während die übrigen zurücktreten. In der Individualität giebt es also gleichsam eine Höhe oder einzelne wenige Höhepunkte, die gewöhnlich verschiedene Größe haben, neben den Vertiefungen, und die Ungleichheit zwischen jenen und diesen ist um so bedeutender, je schärfer die Individualität ausgeprägt ist. Hingegen das vielseitige Streben, wie es der Unterricht auszubilden sucht, ist in seinen Hauptseiten und Hauptrichtungen frei von allen Ungleichheiten, bei ihm darf nicht die eine vor der anderen hervortreten, sondern eine jede muß so stark sein wie die andere. Die Individualität hat ferner immer feste, genau bestimmte Grenzen. Was innerhalb der Grenzen liegt, das ist ihr gemäß und dafür hat sie eine Vorliebe; was außerhalb liegt, widerstrebt ihr und dagegen verhält sie sich exklusiv. Bei ihrer Hingebung an bestimmte Gegenstände und Richtungen läßt sie sich daher von Neigungen und Abneigungen leiten, die oft genug äußerst launenhaft sind und denen immer ein beschränktes einseitiges Streben zu Grunde liegt. Parteiisch fühlt sie sich hier angezogen, dort abgestoßen; wo sie sich aber hingiebt, da giebt sie sich, wenn sie sich selbst überlassen bleibt, gern ausschließlich hin. In der einmal gewählten Richtung will sie dann bleiben, und je mehr sie sich daher für einen bestimmten Kreis geschickt macht, desto lieber pflegt sie sich anderwärts zu vernachlässigen. Auch in ihrer Temperamentssphäre (das Wort Temperament im Sinne HERBARTS genommen), d. i. in den Gefühlen und Affekten, zu denen sie vermöge einer natürlichen Anlage hinneigt, in ihrer habituellen Gemütsstimmung mag sie nicht gestört sein, und sie findet darin gern für ihr Thun und Lassen einen Grund oder eine Entschuldigung, mag sie nun, sei es konstant oder abwechselnd, in Bezug auf Gefühle mehr der Fröhlichkeit oder dem

Trübsinne, d. i. mehr dem sanguinischen oder dem melancholischen Temperamente, und in Bezug auf Affekte einer größeren oder geringeren Erregbarkeit durch Affekte, d. i. mehr dem cholerischen oder dem phlegmatischen Temperamente zuneigen, und mag dieser oder jener Gefühlszustand bald mit größerer, bald mit geringerer Erregbarkeit durch Affekte verbunden sein. Ja durch die Berufung auf ihre Beschaffenheit, die sich z. B. in den Worten ausspricht: „ich bin nun einmal so", „es ist das meine Natur", glaubt sie jede Frage nach ihrem Werte und jede Zumutung, anders und besser zu werden, abschneiden zu dürfen. Oft geht sie schon in einzelnen subjektiven Empfindungen ganz auf, selbst einzelne Töne und Farben fesseln sie vielleicht mit einer überwältigenden Gewalt, und immer ist ihr die Welt, in der sie lebt, so lange sie in ihrer Einseitigkeit verharrt, die ganze Welt, danach beurteilt sie alles übrige. Vorzüglich üben auch die Klänge der Muttersprache,[1] die bei jedem zur nationalen Seite seiner Individualität gehört, und die in ihren Apperceptionsformen bestehende[2] onomatische Eigentümlichkeit der An-

[1] Daß gerade der Klang der reinste und deutlichste Ausdruck der Gefühlsstimmung ist und das Ohr auch vor allen anderen Sinnen den unmittelbarsten Zugang zum Gemüt eröffnete, s. Drobisch, empirische Psychologie, § 12, S. 52; Volkmann, Lehrb. d. Psych., I, § 38, S. 264. 270.

[2] Die Worte sind nämlich zwar an Begriffe angeknüpft, aber nicht an logische, sondern nur an psychische. Das sind die Apperceptionsformen für die zu bezeichnenden Gegenstände, und darin, daß sie bei mehreren Völkern ganz verschieden sich gestalten, besteht die onomatische Verschiedenheit der Sprachen. Davon hängt dann der eigentümliche Nebensinn ab, den die Wörter in jeder Sprache wegen ihrer Abstammung und Ableitung haben, sowie ihre eigentümliche tropische Bedeutung, aber auch die Unvollkommenheit von Übersetzungen aus einer Sprache in die andere. Sprachlich verschiedene Völker können sich natürlich nur dadurch verstehen, daß ihre beiderseitigen psychischen Begriffe sich verknüpft haben und den logischen Begriffen derselben Gegenstände untergeordnet sind (W. v. Humboldt, Sprachbau, S. 197 und 222), auch die Übersetzung aus einer fremden Sprache hat zuvörderst die ausgedrückten logischen Begriffe und Begriffsverhältnisse zu erreichen, wenn sie gleich dieselben in den der fremden Sprache am nächsten stehenden Apperceptionsformen wiederzugeben bestrebt sein mag, wie denn überhaupt alles Einverständnis und alle Vereinigung der Menschen dadurch bedingt ist, daß sie in denselben logischen Begriffen zusammentreffen. Den Barbarismen beim Gebrauche einer Sprache kann nur durch Einführung in deren Onomatik an der Hand der Lektüre vorgebeugt werden. Der Schatz von Worten und Wortfamilien und der Phrasenschatz, der durch ein allmählich sich erweiterndes Einprägen und Lernen von Wörterverbindungen der Lektüre zu bereichern ist, muß hier gleichzeitig (nach § 19, S. 449) ausgebildet, und die Übergänge in die tropische Bedeutung, die Unterschiede unter Synonymen, zwischen poetischer und prosaischer Ausdrucksweise u. s. w. müssen zu sicherem, deutlichem Bewußtsein gebracht

schauungsweise einen wunderbaren, unvergleichlichen Zauber aus.[1] Bei den ausgezeichnetsten, zartesten Naturen unter unseren Zöglingen liegen überdies in der Individualität immer die geheimen Ruhe- und gleichsam Schwerpunkte ihres Fühlens, Denkens und Thuns, um die sich das Ganze ihres Gemütes bewegt. Dort ist ihre stille, innere Heimat, an der sie mit nicht weniger Liebe hängen wie alle an ihrer äußeren Heimat. Dort finden sie ihr innigstes Glück. Von dort strömt ihnen der süßeste Genuß aus. Darin wohnt auch ihr specifisches, allerdings meist sehr einseitiges Talent, welches sich nach den oben beschriebenen, in feste Grenzen eingeschlossenen geistigen Höhepunkten bestimmt, und daraus geht daher bei ihnen in späteren Jahren gewöhnlich das hervor, was sie einmal werden, und was sie, vorzugsweise durch ihren Beruf, in der Mitte der Gesellschaft und für die Gesellschaft wirken; denn die Individualität ist bei ihnen die stärkste Quelle ihrer geistigen Lebenskraft. Wegen der rein subjektiven Tendenz der Individualität ist es freilich nicht der objektive Wert oder Unwert, wodurch sie sich bei ihrer Wahl, bei ihrem Vorziehen und bei ihrem Zurückstoßen bestimmen läßt. Ihre Einseitigkeit kann sogar soweit gehen, daß sie klassische Dichtungen, Hauptteile der Philosophie, einzelne ethische Ideen als ihr nicht entsprechend zurückweist. In allen diesen Beziehungen weicht wiederum das vielgestaltete Interesse von der Individualität ab. Denn ein

---

werden. So kann ein Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Produktion auf demselben Wege entstehen, auf welchem der Takt überhaupt entsteht, und es kann weiterhin zu völlig neuen, aber richtigen Wörterkombinationen befähigen, wodurch z. B. gute Latinisten den lateinischen Sprachgebrauch erweitern. Je mannigfaltiger aber die appercipierenden Vorstellungsmassen im Geiste eines Volkes gegliedert sind, desto reicher sind auch bei ihm die onomatischen Gestaltungen wie die Gestaltungen seiner Sprache überhaupt, und immer steht ursprünglich die Bildung der Worte mit der ganzen geistigen, natürlichen, religiösen, sittlichen, gesellschaftlichen Anschauungsweise eines Volkes, die durch sie gerade fixiert wird, sowie mit den im Laufe der Zeit bei ihr eintretenden Veränderungen im engsten Zusammenhange, wiewohl es allerdings auch öfters so kommt, daß sich die Worte aus ihrem ursprünglichen Gedankenzusammenhange loslösen und eine isolierte Vorstellungsmasse bilden, wobei ihr ursprünglicher onomatischer Nebensinn verloren geht.

[1] Weil wir zur Muttersprache immer in einem engeren, näheren Verhältnisse stehen, und weil wir zu ihr eine innigere Sympathie haben als zu einer anderen Sprache — wofern nicht eine ganz unnatürliche Alteration des Bewußtseins stattgefunden hat — erklärte auch Goethe, daß man nur in ihr dichten könne (Öhlenschlägers Erinnerungen, II, S. 24), und Schenkendorf singt: Aber soll ich beten, denken, Geb' ich meine Liebe kund — Meine seligsten Gedanken Sprech' ich wie der Mutter Mund.

solches Interesse sucht sich nach allen Seiten unbeschränkt auszudehnen. Das Ziel seines Strebens liegt im Unendlichen, d. i. sein Streben hat keine Grenze. Sein Streben ist auch völlig unparteiisch und ohne Vorliebe. Es haßt alle einseitige Auffassung. Es giebt sich daher auch an solche Gegenstände und Richtungen hin, von denen sich die Individualität nicht anziehen läßt, ja von denen sie zurückgestoßen wird. Es haftet gar nicht einseitig an bestimmten Gegenständen und giebt sich an nichts ganz und ausschließlich hin, weist aber auch nichts aus Laune oder Beschränktheit der Hingebung zurück. Es wechselt vielmehr leicht mit den Objekten, und geht gleichsam lustwandelnd, an allen sich erfreuend, unter ihnen umher. Dabei verharrt es immer in ungetrübter Ruhe. Es gerät weder bei der Hingebung, noch beim Übergehen von dem einen zum anderen in Affekt, aber es versinkt auch niemals in völlige Apathie. Dagegen die Individualität liegt jetzt gleichsam ruhig und regungslos, während die Gegenstände an ihr vorüberziehen. Sie verhält sich ganz gleichgültig dagegen und läßt sich davon nicht reizen, ihr Streben, ihr Verlangen richtet sich nicht darauf. Ein andermal bricht sie aber mit Heftigkeit hervor und stürzt sich auf die Gegenstände, um sie zu ergreifen, um sie sich anzueignen und sich ganz in sie zu vertiefen.

Von diesen Gegensätzen zwischen der vielseitigen Bildung und der Individualität lassen sich die Gründe ziemlich leicht erkennen. Zunächst soll die Vielseitigkeit gleichschwebend sein. Hierdurch ist bei ihr ein ähnliches Hervorragen bestimmter Richtungen ausgeschlossen, wie es bei der Individualität vorkommt, und wenn ihr Streben der Idee der Vollkommenheit entsprechen soll, so muß es sich auch in alle Weiten und Fernen schrankenlos auszudehnen suchen. In dem individuellen Gedankenkreise entstehen dagegen an manchen Stellen wegen der Stärke, die gewisse gehemmte Vorstellungen schon vor ihrer Hemmung erlangt haben, und wegen des Gegensatzes, worin sie zu den im Bewußtsein befindlichen Vorstellungen stehen, Begehrungen und Verabscheuungen, oder wenigstens Dispositionen dazu, d. i. Neigungen und Abneigungen, und diese Verhältnisse unter den Vorstellungen treten vor den übrigen Vorstellungen mit großem Übergewicht hervor. Daher zeigt der individuelle Geist so große Ungleichheiten. Überdies ist er immer durch zwei Faktoren bedingt, die bei jedem ein anders beschaffenes, aber immer ein ganz bestimmtes Resultat ergeben, durch eine gewisse abnorme Körperbeschaffenheit[1] und durch die Umgebung in seiner frühesten

[1] Dahin gehört schon das Überwiegen oder Fehlen eines Sinnes, das Verhältnis, in dem die einzelnen Sinne nach Stärke, Lebendigkeit zu einander

Jugend.[1] Der in der angeborenen Anlage gegebene somatische Einfluß bewirkt,[2] daß als Durchschnitt der gesamten Geistesthätigkeit bei jedem ein dunkler Gesamteindruck einer bestimmten Gemeinempfindung entsteht, womit ein herrschender Gefühlszustand, sei es der aus dem Bewußtwerden einer Förderung durch Hilfen entspringenden Heiterkeit, sei es des aus dem Bewußtwerden einer Hemmung durch entgegengesetzte Kräfte entspringenden Trübsinnes, in fester Weise verschmolzen ist, und wenn sich die Beschaffenheit des Organismus und sein Einfluß auf die Seele öfters bedeutend verändert, so ist auch das Individuum ohne besondere Ursache abwechselnd bald zur Heiterkeit, bald zum Trübsinne mehr aufgelegt, so daß sein Temperament schwankt. Der somatische Einfluß bewirkt ebenso, daß ein jeder einer größeren oder geringeren Erregbarkeit durch Affekte oder auch einem Schwanken zwischen beiden zuneigt, je nachdem der Organismus entweder beständig oder abwechselnd mehr oder weniger nachgiebig ist, und seine entsprechende Rückwirkung auf die Seele eine mehr oder weniger rasche, starke, dauernde Störung im Gleichgewichte des Gemütes veranlaßt, und diese Verschiedenheit der Erregbarkeit kann in allen möglichen Graden mit einem von den unzählig verschiedenen, allerdings auch bis zu Null herabsinkenden Graden des Trübsinnes oder der Heiterkeit verbunden sein. So entstehen die zusammengesetzten Arten des Temperamentes, der allgemeinen physiologischen Stimmung, wie sie die einzelnen infolge des Zusammenseins der Seele mit den in bestimmten Gruppierungen gegebenen einfachen Wesen des Leibes wirklich an sich tragen, und wenn man sowohl die Verschiedenheiten der Erregbar-

stehen, die Leichtigkeit oder Schwierigkeit im Gebrauche eines einzelnen Organes. Denn dadurch wird bald dieser, bald jener Vorstellungsmasse ein Übergewicht verschafft, dadurch wird eine Richtung des Geistes auf diesen oder jenen Gegenstand, diese oder jene Art der Thätigkeit oder des Genusses begründet. Von der eigentümlichen Intensität oder Kräftigkeit, welche zur angebornen Anlage gehört (§ 4, S. 76), kann auch die Deutlichkeit des Denkens abhängen, da Unterscheidbarkeit ein gewisses Bestehen und Sichbehaupten gegen den Gegensatz voraussetzt, wie auf der eigentümlichen Geschwindigkeit des geistigen Geschehens, welche gleichfalls zur angebornen Anlage gehört, bald der verzögerte und darum zu späte, bald der rechtzeitige und darum richtige, bald der zu schnelle, voreilige und darum unrichtige Abschluß der Gebilde beruhen kann.

[1] Was die Einwirkungen der umgebenden Welt zur Individualität hinzuthun, ist bekanntlich das, was den Menschen nicht ohne seine Zeit verstehen läßt. „Die Umstände erziehen alle Menschen, und man mache, was man will, die ändert man nicht,“ sagt Goethe in einem Briefe an Karl August, 1779.

[2] Vgl. Zillers Allg. Päd. S. 55 f.

keit als die Verschiedenheiten der Gefühlsweise als eine gerade Linie darstellt, und beide Linien rechtwinkelig in dem Punkte auf einander legt, wo bei der ersteren das gewöhnliche Mittelmaß der Erregbarkeit, bei der zweiten der Nullpunkt zwischen Lust und Unlust angenommen wird,[1] so läßt sich jedes wirkliche zusammengesetzte Temperament als eine Verbindungslinie zwischen zwei Punkten darstellen, von denen der eine rechts oder links auf der wagrechten, der andere oben oder unten auf der senkrechten Linie liegt.[2] Das Begehren aber, welches in der Individualität liegt, tritt immer erst dann hervor, wenn eine ganz bestimmte Konstruktion unter den

[1] Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, § 132, S. 104.

[2] Volkmann l. c. § 31. Ebenso läßt sich jede bestimmte Art der angebornen Anlage überhaupt darstellen, wenn die eine gerade Linie das Ganze der Verschiedenheiten im Rhythmus, die andere das Ganze der Verschiedenheiten in der Stärke des Vorstellens bezeichnet, und beide Linien in den Punkten, welche das Mittelmaß versinnlichen, sich durchkreuzen. Das Temperament nach obigem Sprachgebrauche ist auch nur die besondere Richtung der teils angeborenen, teils somatisch erworbenen Anlage auf Gefühle der Lust oder Unlust und auf Affekte, mit anderen Worten eine durch den Leib bedingte formale, d. i. in bloßer Begünstigung oder Hemmung bestehende Bestimmtheit des Geistes in Bezug auf bestimmte Seelenzustände. Ein Beispiel davon, wie die zur Begründung des Temperamentes notwendige somatische Beschaffenheit als Anlage auch erworben wird, ist, daß häufige Neckerei, die zum Widerstande herausfordert, den sanftesten Menschen in einen Choleriker, und umgekehrt Tyrannei den Sanguiniker in einen Choleriker verwandelt. Wie aber bei dem Temperamente bald angeborne, bald erworbene Anlage wirkt, so können sie auch konkurrieren, so daß die wirkliche Individualität ein Produkt aus beiden ist. Z. B. die in Familien, Geschlechtern, Stämmen, Nationen forterbenden Eigentümlichkeiten können unter dem zusammenwirkenden Einflusse einer bestimmten physiologischen Konstitution und des gesellschaftlichen Geistes entstehen, und namentlich in Gelehrten- und Künstlerfamilien, wo eine Geistesrichtung, ein bestimmter Zweig der Wissenschaft und Kunst in hervorragender Weise sich erblich fortpflanzt, kann das vorhandene Talent teils auf eine physiologische Begünstigung hinweisen, teils darauf, daß die Glieder der Familien den darin herrschenden eigentümlichen Geist, die Neigungen, Interessen, Fertigkeiten im frühesten Lebensalter auf unwillkürliche Weise sich aneignen, während die gewöhnliche Fähigkeit für eine Sprache, für Mathematik und jeden anderen Unterrichtszweig allerdings durchaus keine besondere Anlage, sondern nur eine angemessene Vorbereitung und Behandlung voraussetzt. Das Konkurrieren von angeborener und erworbener Anlage zeigt sich auch so, daß jene nur die entfernte Veranlassung zu einer Eigentümlichkeit ist, die der Zögling erst unter dem Einflusse bestimmter äußerer Verhältnisse erwirbt. So werden Verwachsene und überhaupt Mißgestaltete leicht boshaft-witzig, und Kleine von Statur nehmen eine Neigung zu Zorn an, wenn sie häufig gereizt werden und namentlich sich zurückgesetzt, verletzt fühlen, so daß sie sich aufgelegt finden, durch Witz und Affekt eine Repulsion auszuüben.

Vorstellungen vorliegt. Es ist ferner immer, und folglich auch dann, wenn es auf das Moralische gerichtet ist,[1] in eine einzelne von den beiden Faktoren des individuellen Geistes abhängige Vorstellungsmasse eingeschlossen, die ganz bestimmte quantitative Verhältnisse hat und in einem ganz bestimmten Zusammenhange mit anderen Vorstellungsmassen steht. Danach richtet sich dann wie die Wirksamkeit der Vorstellungsmasse überhaupt, so auch die des darin eingeschlossenen Begehrens, und die auf den Umfang der Vorstellungsmasse beschränkten Vorstellungsreihen, aus denen das Begehren aufsteigt, und in denen die darin gleichsam fixierten Gefühle sich immer von neuem erzeugen, umfassen dem Begehrenden seine Welt. Daher die genaue Umgrenzung der Individualität, ihre Einseitigkeit und Beschränktheit gegenüber der schrankenlosen Ausdehnung der Vielseitigkeit, und die teilweise Gleichgültigkeit der ersteren gegenüber der gleichmäßigen Reizbarkeit des vielseitigen Interesse. Weiterhin haben die beiden Faktoren, aus denen der individuelle Geist zusammengesetzt ist, die Folge, daß gewisse Thätigkeiten leicht oder schwer, mit großem oder geringem Erfolge und darum auch mit Lust oder Unlust von statten gehen, und hierdurch entsteht teils bei einem jeden eine bestimmte Intension und Energie der Kraft als Naturanlage, teils wird die Disposition der Gemütslage zu gewissen Begehrungen und den daraus hervorgehenden Thätigkeiten samt dem Gegenteile davon begründet. Daher ist das individuelle Streben nicht bloß von Lust- und Unlustempfindungen, sondern auch von Neigungen und Abneigungen begleitet, und da das, was gern gethan wird, auch oft wiederholt wird, so bildet sich ein specifisches Talent aus, welches gerade in der Richtung des leicht Gelingenden und von Erfolg Begleiteten und darum Lust Bringenden liegt, und dem künftigen Berufe des Individuums seine Sphäre anweist. Hier muß schon darum die stärkste Kraft des Menschen liegen, weil die Individualität bei jedem die älteste Kraft ist, die sich zunehmend, sei es durch die ihr zu teil gewordene Begünstigung, sei es durch Reaktion von ihrer Seite, verstärkt hat, und in deren Umkreis sich am ersten Neigungen, Begehrungen, Willensregungen gebildet haben. Die häufige Wiederholung verschmilzt auch die Vorstellungen und die davon abhängigen Thätigkeiten, die das individuelle Streben charakterisieren, mit dem ganzen Gedankenkreise des Individuums. Daher hängt es in Liebe an der Heimat in seinem Inneren und an dem Talente, das daraus hervorgeht, und wenn es sich nicht ungestört

[1] Herbart, Psychologie als Wissenschaft, II, § 152, S. 447 und § 168, S. 535.

dem hingeben kann, wofür es Talent und inneren Beruf zu haben glaubt, so empfindet es die Schmerzen der Sehnsucht, wie die Liebe immer nach dem von ihr Vorgezogenen, wenn sie seines Besitzes beraubt ist, sich sehnt, weil das Vermißte, das sich um des mangelnden Besitzes willen nicht zu voller Klarheit erheben läßt und doch das ganze Reihengewebe des Gedankenkreises durchzieht, unter Gefühlen der Unlust sehr lebhaft begehrt wird. Die Liebe geht sogar leicht in Affekte der Freude und des Stolzes über, indem das Individuum sich bewußt ist, daß es, wenn auch in einem noch so eng begrenzten Kreise, etwas ist, weiß, will, kann, was kein anderer vor und neben ihm ebenso ist, weiß, will und kann. Das Begehren wechselt aber auch sehr leicht. Daher die häufige Launenhaftigkeit des individuellen Strebens, und da die Konstruktion der Vorstellungen, wovon das Begehren abhängt, sich nicht richtet nach dem objektiven Werte oder Unwerte der Gegenstände des Strebens, so tritt auch bei der Individualität das Nichtberücksichtigen objektiver Wertunterschiede hervor.[1] Wie demnach jede Vorstellung ins Begehren übergehen kann, so kann auch in jeder Vorstellung, die in den individuellen Gedankenkreis hineingehört, ein Begehren sich festsetzen, welcher Wert oder Unwert ihr im übrigen zukommen mag, während das Interesse das, was einen bleibenden Wert hat, wenigstens vorzugsweise aufsucht. Zur Natur des Begehrens gehört endlich das Vordringen bis ans letzte Ziel. Daher das völlige Versunkensein der Individualität in ihr Begehrtes. Nicht minder liegt aber im Begehren Unruhe und Heftigkeit, die demgemäß auch die Individualität in ihrem besonderen Kreise zeigt, während das Interesse, vollends das vielseitige, sich durch seine Ruhe bei seiner Hingebung an die Objekte wie beim Wechseln derselben auszeichnet.

Die hier nachgewiesenen Gegensätze machen es begreiflich, daß eine Anlage zur Vielseitigkeit nicht leicht bei unseren Zöglingen vorkommt. Vielseitigkeit ist in der That fast immer ein Produkt der Bildung, und wahre Vielseitigkeit vornehmlich der Gewinn eines wohlgeordneten Unterrichtes, während die natürliche Neigung des Menschen auf Einseitigkeit, Abschließung, Verkümmerung der Empfänglichkeit hingeht. Selbst die Vielseitigkeit des Flattersinnes geht fast nur aus falscher Bildung hervor, ist also ein durch die Erziehung verschuldeter krankhafter Geisteszustand. Entsteht sonach Vielseitigkeit bei dem Zöglinge regelmäßig nicht

[1] Einen anderen Grund s. § 14, S. 372. (Das hier über individuelles Begehren Gesagte ist auf die Betrachtungen der §§ 12 und 13 gestützt. D. H.)

ohne absichtliche und künstliche Einflüsse, denen er unterworfen wird, so erklärt sich zugleich die bekannte Thatsache, daß Autodidakten, die sich von Anfang an selbst bilden wollen, die sich in Wahrheit aber bloß ihrer Naturanlage und den daraus entspringenden Tendenzen überlassen, meist einseitig bleiben, und eine weitere gewöhnliche Folge ist, daß sie parteiisch für ihre Richtung eingenommen sind, und, durch ihre Vorliebe verleitet, zu Schwärmern oder Pedanten werden.

Dieselben Gegensätze, die wir zwischen Individualität und Vielseitigkeit nachgewiesen haben, machen es aber auch begreiflich, daß beide mit einander in Streit sein können, und die Individualität leicht dahin kommt, den Ansprüchen der Vielseitigkeit zu widerstreben. Freilich wäre es wegen der durchgängigen Starrheit[1] der Individualität schlimm für die Erziehung, wenn immer Streit zwischen beiden entstände. Aber es muß nicht gerade Streit unter ihnen entstehen, und er entsteht thatsächlich bei weitem nicht immer. Denn die Individualität ist nicht unter allen Umständen so stark, um sich zu widersetzen, und sie ergiebt sich dann ohne weiteres darein, in eine Richtung fortgezogen zu werden, die sie von selbst nicht gewählt haben würde. Wo es aber wirklich zum Streite kommt zwischen Individualität und Vielseitigkeit, wo sich also die Individualität z. B. ausschließend oder vorzugsweise an einen Gegenstand hingiebt oder der Hingebung an bestimmte Gegenstände widerstrebt, wo sie in der Richtung, die sie einmal angenommen hat, sei es auf dem naturwissenschaftlich-mathematischen oder dem geschichtlich-sprachlichen Gebiete oder in einem einzelnen Teile desselben, mit Vernachlässigung alles übrigen verharren und nur in jener Richtung fortschreiten möchte, wo sie überhaupt ein gleichschwebend vielseitiges Interesse nicht zuläßt, das alle Einseitigkeit des Strebens oder der Zurückhaltung und die Abneigung gegen jeden Wechsel ausschließt, da muß ein solcher Streit nach den allgemeinen Grundsätzen entschieden werden, die wir über das Verhältnis der Individualität zum Erziehungszwecke schon aufgestellt haben[2] und die hier nur in einem speciellen Falle zur Anwendung kommen. Vielseitigkeit nämlich ist in dem notwendigen Erziehungszwecke eingeschlossen.[3] Durch Vielseitigkeit des Interesse, d. h. dadurch, daß der lebendige Strom der geistigen Kraft nach möglichst vielen Gebieten hingeleitet wird, wirkt der

[1] Einl. in d. allg. Päd. § 14, S. 56.
[2] A. a. O. § 23, S. 101 f. [3] § 11.

Unterricht gerade erziehend. Folglich ist der Individualität nicht zuzugestehen, daß sie den Unterricht zu beherrschen und nach sich zu bestimmen sucht, am wenigsten natürlich, wenn sie selbst Launen und Vorurteilen folgt, oder wenn sie Gemeines und Unedles statt des Edlen und Würdigen anstrebt. Es ist nicht zu dulden, wenn sie sich gegen einzelne Darbietungen des Unterrichtes völlig verschließt, oder an einer bestimmten Richtung einseitig festhält, wie es ihr auch nicht zu gestatten ist, daß sie sich den Entwickelungen der Zucht entzieht, weil sie sich mit der Einbildung schmeichelt, in ihrer besonderen Natur schon ganz vortrefflich zu sein. Selbst den Primanern eines Gymnasiums oder einer Realschule ist z. B. nicht zu gestatten, ihre Studien bloß nach ihren Neigungen einzurichten, und sich ganz und gar dem von ihnen bevorzugten Fache zu widmen, oder die Lösung von Privataufgaben zu versuchen, die soviel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen, daß ihrer Gesamtbildung geschadet wird. Ebensowenig dürfen Mädchen beim Zeichenunterrichte bloß Blumen zeichnen, am wenigsten wenn sie noch nicht einmal die bei allem Zeichenunterrichte notwendigen Anfänge durchgemacht haben. Der Geschichtsunterricht darf nicht um der individuellen Geistesrichtung willen auf den engen Raum der vaterländischen Geschichte beschränkt werden. Auch das Standesinteresse darf die allgemeine Bildung nicht verkümmern. Selbst den vorzüglichen Naturen, die sich durch ein hervorragendes Talent auszeichnen, ist nicht nachzulassen, daß sie nur in ihrer stillen Heimat leben, oder bloß *versantes in ceteris*,[1] sich an die Beschäftigungen hingeben, die aus ihrem Talente stammen, und die ihnen deshalb in hohem Grade gelingen. Wenn ihr Streben dahin geht, müssen sie zurückgehalten werden. Kein Zögling darf seiner Individualität und dem dadurch bedingten Versinken in Einseitigkeit überlassen bleiben. Wenn dem Zöglinge nachgesehen würde, so ganz in den abgesonderten Winkel des menschlichen Lebens und Schaffens sich zurückzuziehen, den seine eigentümliche Natur zu ihrem Wohnsitze auserkoren hat, wenn er fordern dürfte, daß seine Bildung durchaus nach dem Schwerpunkte seines Gemütes hin gravitiere, und nichts mit ihm geübt werde, worin er nicht schon von Natur sich auszeichne, so würde er, statt zu einem ganzen, wohlgestalteten Menschen sich auszubilden, wie es nur durch gleichschwebende Bildung geschehen kann, geistig zerrüttet, er würde noch mehr eine Mißgestalt werden, als bei einer Individualität, die

[1] Nach § 19, S. 432.

nicht durch den pädagogischen Bildungsprozess hindurchgegangen ist, bei einer Individualität mit ihren Ecken und Unebenheiten, mit ihren Launen und Sonderbarkeiten, mit ihrem eng begrenzten Horizonte und ihrer Mischung von Ungestüm und Apathie immer der Fall ist. Selbst die größten künstlerischen, wissenschaftlichen, technischen, industriellen und sonstigen Talente oder Genies können wenigstens eine Übersicht über das, was auf anderen Gebieten Vorzügliches geleistet wird, nicht entbehren, vornehmlich auch als Gegengewicht gegen die ihnen immer drohende Gefahr, in rein subjektive Auffassungen zu versinken oder in Einer Empfindung ganz aufzugehen. Man darf auch niemals durch die Hervorragung, die ein noch im Alter der Bildsamkeit stehender Mensch zeigt, sich verlocken lassen, daß man dahin durch den Unterricht noch mehr zu wirken und der Hervorragung selbst dadurch noch ein größeres Übergewicht zu verschaffen sucht. Das darf nicht geschehen,[1] obgleich die liebevolle Hingebung des Individuums an eine geistige Thätigkeit, die bei ihm hervorsticht, wie überhaupt ein sicheres Anzeichen, so auch für den Erzieher ein zuverlässiger Wink ist, nach welcher Seite es einmal am meisten leisten und in welcher Sphäre des geistigen Lebens es am geschicktesten sein wird. Liebhabereien, Talente, besondere Geschicklichkeiten, auch wenn sie sich auf das Höchste und Edelste richten, dürfen doch immer nur freie Nebenstunden für sich in Anspruch nehmen, und das Individuum muß selbst für ihre Ausbildung sorgen;[2] denn es ist nicht die Sache der Erziehung, für die berufsmäßige Seite des Charakters zu arbeiten, für die das Talent entscheidend ist. Der Erzieher kann zwar den Zögling durch seinen Rat unterstützen, und ihm unter der Hand behilflich sein, ihm gelegentlich Anregungen und Andeutungen geben bei dem, was er aus Neigung betreibt. Aber er muß sich dabei doch vorzugsweise selbst überlassen bleiben. Er muß durch Selbstprüfung ein Bewußtsein seiner Individualität zu gewinnen suchen, und selbst zusehen, wie weit er kommt und ob er es wagen darf, nach den dürftigen, im Grunde nichts beweisenden Proben, die er sich durch seine Versuche in der Ausübung seines Talentes abgelegt hat, seinen Beruf zu bestimmen. Seine

[1] Es entstehen sonst solche Wunderkinder, die sehr gewöhnliche Menschen werden. Über gesunde Frühreife s. § 14, S. 366.

[2] Das äußerste Extrem nach der entgegengesetzten Seite hin ist es, wenn der Erzieher selbst oder der Staat dem Zöglinge den Beruf wählt oder ihn dafür prädestiniert, und ihn dann zwangsweise darauf hinweist, oder wenn man die Ausbildung künstlerischer Naturen zu erzwingen sucht.

Sache ist es, festzusetzen, welcher Platz seiner Individualität am angemessensten sein wird, um von ihm aus am geschicktesten und erfolgreichsten für die Gesellschaft zu wirken. Namentlich muß er auch, wenn er zu wirklich künstlerischen Leistungen Beruf fühlt, sein eigentümliches Talent selbst bilden, und er wird es können, wenn er den für jedes Gebiet der Darstellung allgemein gültigen Forderungen gründlich genügen oder wenn er sie wenigstens gründlich kennen gelernt hat.[1] Es gilt hier überall im strengsten Sinne: ein jeder muß seines Glückes Schmied sein. Sein individueller religiöser Glaube muß es auch sein, daß er zu der Beschäftigung und Lebensart, für die er die stärkste Neigung und am meisten Befähigung hat, von Gott selbst berufen sei — ein Glaube, der seiner gesellschaftlichen Wirksamkeit erst die volle Kraft verleiht, obwohl niemand einen an ihn ergangenen göttlichen Ruf auf dem Wege des Wissens und Beweises deduzieren kann.[2]

Jedenfalls ergiebt sich, daß die Individualität den Unterricht nicht vorzugsweise bestimmen darf, sondern im Kampfe mit der Vielseitigkeit nachgeben muß. Indes darf es hier doch nicht so sein wie in einem Kriege, wo man darauf ausgeht, den Gegner zu schwächen oder zu vernichten. Vielmehr ist es eine Pflicht, die durch die dringendsten ethischen und psychologischen Motive geboten wird,[3] die Individualität im höchsten Grade zu schonen.

[1] Die Individualität ergreift ja das ihr Angemessene immer mit großer Energie und Innigkeit.

[2] Spinoza behauptet einen solchen Ruf eigentlich doch nur den Worten nach, weil sein Gott ebensowenig ein wirklicher Gott ist, als der Gott des neueren Spinozismus.

[3] Der wahrhaft pädagogische Grundsatz des Christentumes, der die Hingebung an die einzelne Menschenseele vorschreibt, ist auch der Individualität zu gute gekommen, ja das Christentum fordert noch ausdrücklich dazu auf, daß vielerlei Kräfte in Einem Geiste verbunden sein sollen. Aber es ist das Individualitätsprincip schon dem Altertume bekannt gewesen. Man hat auch die Beobachtung gemacht, wie schon Schleiermacher bemerkt, daß jedes Einzelwesen von allen anderen derselben Gattung desto mehr geschieden und verschieden ist, je höher und vollkommner die Gattungen der irdischen Geschöpfe sind, und auf den Reiz, der im Individuellen liegt, weist Goethe mit den Worten hin: „Wir lieben eigentlich nur das Individuelle; daher die große Freude an Vorträgen, Bekenntnissen, Memoiren, Briefen und Anekdoten abgeschiedener, selbst unbedeutender Menschen“. Aber der Spinozismus schwankt darüber, ob Verwischung oder möglichst deutliche Ausprägung der Individualität zu fordern sei. Dort würde das Ziel sein, daß jeder Einzelne, nach dem Aufhören aller individuellen Funktionen, das dem andern völlig gleiche Exemplar der menschlichen Gattung sei. Auf der andern Seite steht Schleiermacher, der erkennt, daß das Individuelle ein Titel des absoluten Lobes sei. Freilich

nachdem sie durch einen vielseitigen Unterricht sicher erkannt worden ist, und die Erfüllung dieser Pflicht kann auch da nicht nachgelassen werden, wo es sich darum handelt, den Ansprüchen der Vielseitigkeit zu genügen. Die Individualität soll in der That auch in der Vielseitigkeit nicht untergehen. Freilich ist nun die Hauptfrage, wie sich die Schonung der Individualität mit der notwendigen Forderung der Vielseitigkeit vereinigen läßt, und wir wollen deshalb überlegen, wie die Bildung des Individuums zur Vielseitigkeit geschehen muß.

Es liegt am nächsten, sich diese Bildung so zu denken, wie sie ein schlechter Unterricht, insbesondere ein Schulunterricht, der mit dem Leben des Zöglinges in seiner Familie und außerhalb der Schule überhaupt in keiner Verbindung steht, in der That zu bewirken sucht. Da ruht die Individualität in dem einen Teile des Geistes, und führt ihr eigenes, in sich abgeschlossenes Leben. In einem anderen Teile baut sich der Unterricht an und häuft einen Vorrat von Vorstellungen, der mit dem geistigen Leben des Individuums nicht verschmolzen ist oder nur wenig zusammenhängt. Das schadet nun schon der Persönlichkeit des Zöglinges, weil er genötigt wird, gleichsam ein Doppelleben zu führen. Aber es wird dabei auch die Individualität nicht geschont. Denn der Zögling sieht bei einem solchen Unterrichte zuletzt aus, wie ein Gebäude, das durch Anbaue entstellt ist, weil diese nicht in seinem ursprünglichen Stile ausgeführt sind. Seine ursprüngliche Proportion und Gestalt ist durch das, was der Unterricht hinzugethan hat, zu einer Karrikatur verunstaltet, und der Zögling ist in geistiger Beziehung ein Krüppel, auch wenn ihm mancherlei angekünstelt und mancherlei Putz umgehängt ist. Soll die Individualität bei der Bildung zur Vielseitigkeit geschont werden, so ist das erste dieses. Man muß bedenken: ein gewisser Teil der Vielseitigkeit ist bei dem Individuum immer schon vorhanden, und es kommt nur darauf an, daß auch ihre übrigen Hauptseiten noch hinzukommen. Ja wenn Erfahrung und Umgang längere Zeit bei dem Zöglinge gewirkt haben, so sind vielleicht schon die ersten Anfänge aller Hauptarten des

hätte nicht übersehen werden sollen, daß dieses Lob bloß von der formellen Idee der Vollkommenheit abhängt. Folglich ist das Individuelle noch nicht selbst etwas Sittliches, und ein Werk oder Charakter ist noch nicht darum als sittlich zu preisen, weil sich eine bedeutende Persönlichkeit darin offenbart. Die Verkennung des Individuellen von seiten des neueren Spinozismus war allerdings von KANT mit verschuldet, weil er mit den deutschprotestantischen Mystikern im Partikularwillen überhaupt das Princip des Bösen fand.

Interesse bei dem Zöglinge anzutreffen, nur fehlt es noch an einem gleichschwebenden Verhältnisse unter den verschiedenen Interessen sowie an der vollen Stärke der einzelnen Interessen und der Interessen in ihrer Gesamtheit. Immer liegt also dem Erzieher die Arbeit ob, die Individualität zur echten Vielseitigkeit zu erweitern. Soll nun dabei die geistige Proportion und Gestalt des Individuums unentstellt bleiben, so dürfen die fehlenden Teile und Seiten jedenfalls nicht so, wie es im vorigen Falle geschah, bloß den vorhandenen angefügt werden. Das läßt sich aber nur vermeiden, wenn man im Gegenteile darauf hinwirkt, daß das stärkere und reichere unmittelbare geistige Leben, das in dem Zöglinge erzeugt werden soll, aus seiner Individualität selbst hervorgeht. Denkt man sich also bei dieser Arbeit die höckerige Gestalt der Individualität ohne Ebenmaß und Gleichförmigkeit im Gegensatze zu der abgerundeten Form der Vielseitigkeit als einen unregelmäßig eckigen Körper, so ist in demselben gleichsam ein Mittelpunkt anzunehmen, aus dem die Kugelform der Vielseitigkeit hervorwachsen muß. Mit anderen Worten: bei jedem Zöglinge muß auf seine Individualität alle Bildung zurückbezogen werden.[1] Demgemäß muß der Unterricht immer von dem ausgehen, worin das Individuum lebt, worin es sich durch Erfahrung und Umgang völlig eingewohnt hat, und was schon dem Gedankenkreise seiner frühesten Jugend angehörte. Aller Unterricht des Kindes muß deshalb beginnen mit eingehender Betrachtung seines Körpers, seines Hauses und seiner Umgebung, mit der Analyse seiner Heimat und alles dessen, was in sie hineingehört und damit in Verbindung steht, mit der Analyse seiner frühesten, tiefsten Empfindungen und Gesinnungen, mit der Analyse des Allernächsten und Alltäglichsten. Daran muß alles, was darüber hinausreicht, angeknüpft werden.[2] Darin muß aller sittliche, religiöse, geographische, naturwissenschaftliche, geschichtliche, mathematische, sprachliche Unterricht seinen festen Grund haben. Namentlich muß auch das Verständnis der Landkarte durch bildliche Darstellung und Erläuterung bekannter

[1] Es gehört das wesentlich zur Pestalozzischen Forderung, den Zögling von innen, aus sich selbst herauszubilden (cf. § 10, S. 271, Anm. 2).

[2] Es war das schon ein Grundsatz von Comenius, s. Leutbecher, Joh. Am. Comenius' Lehrkunst, S. 64, 6 und S. 77, VI. Hiecke, der deutsche Unterricht, S. 262 sagt: Man erinnere sich nur, wie wichtig es für Goethe geworden, daß er als Knabe in allen möglichen Werkstätten seiner Vaterstadt ganz zu Hause gewesen, Farbe und Schnitt jedes Handwerkes, Abhängigkeit der ganzen Lebensweise von dem Berufe sich abgemerkt.

Gebäude, Straßen, Dörfer, Städte, Landschaften angebahnt werden, es muß überhaupt die topographische wie die astronomische Heimatskunde (am besten nach Finger) die notwendigen geographischen Vorkenntnisse mitteilen, und an die perspektivischen Verhältnisse des Landschaftsbildes, indem z. B. ein Turm nicht an seiner rechten Stelle zu stehen scheint, muß sogar die Lehre von der Perspektive anknüpfen. Aus alledem folgt freilich nicht, daß der analytische Anfangsunterricht, der einzelne im Gesichtskreise des Kindes liegende Punkte durch Züge aus der vaterländischen Geschichte oder der Geographie von Deutschland beleuchtet, und dadurch Stützpunkte für den späteren Unterricht gewinnt, sich zu einer Übersicht über die vaterländische Geschichte oder die Geographie von Deutschland ausdehnen dürfe.[1] Nach den Grundsätzen von § 19 darf auch der analytische Unterricht nicht von dem übrigen Unterrichte sich abtrennen, um seinen selbständigen Gang zu verfolgen, sondern er muß gleichmäßig mit ihm fortschreiten. Es ist deshalb immer zu beachten, in welchem Verhältnisse der analytische Unterricht jeder Stufe zu dem gleichzeitigen synthetischen Unterrichte und allem späteren Unterrichte stehen muß. Im ersten Jahre des Elementarunterrichtes ist z. B. vor jedem Märchen der betreffende Teil des kindlichen Gedankenkreises, wenn auch nur zur Wiederholung so durchzuarbeiten, daß die synthetischen Elemente sich leicht und richtig anschließen, und daneben müssen zugleich analytische Voraussetzungen für den Robinson im zweiten Schuljahre gewonnen werden.[2] Darüber hinaus darf der analytische Stoff nicht greifen. Seine Fortsetzung muß vielmehr, so reich auch der vorliegende Stoff sein mag, späteren Gelegenheiten, die der synthetische Unterricht darbietet, vorbehalten bleiben. Man sieht schon daraus, daß der analytische Unterricht fortdauern muß bis in die höchsten Klassen hinauf. Es genügt folglich nicht, daß Heimatskunde und überhaupt ein ausführlicher analytischer Unterricht mit seinen Zerlegungen und Beschreibungen zum frühesten Jugendunterrichte, d. i. zum Vorbereitungsunterrichte sowohl als zum Elementarunterrichte, gehört, und daß selbst die einfachsten Versuche des beginnenden synthetischen Unterrichtes in der Naturlehre auf einer reichen Fülle eigener Beobachtungen des Kindes an den gewöhnlichsten Gegenständen und Erscheinungen innerhalb des

[1] Die wahren Anfänge des synthetischen Unterrichtes in Geschichte und Geographie s. § 19, S. 458 und 460.

[2] Mein Lehrplan für das erste Jahr der Übungsschule für Studierende in Leipzig, S. 2. Vgl. Allg. Päd. S. 222 f.

durch seine individuelle Lage bestimmten Gesichts- und Thätigkeitskreises[1] und auf der Verarbeitung solcher Beobachtungen ruhen. Was dem Individuum von Jugend auf nahe gelegen und zu seinen frühesten Eindrücken gehört hat, was ihm so ein teurer Besitz und wie nichts anderes bekannt und geläufig geworden ist, das muß in der That fortwährend der Mittelpunkt alles Unterrichtes bleiben, und Orientierungspunkte für den späteren, sich weiter ausdehnenden Unterricht darbieten, davon müssen immer die Hilfen hergenommen werden, durch welche der Übergang zu dem Höheren und Tieferen, zu dem Weiteren und Ferneren, zu dem Entlegeneren und Schwierigeren, was hinzuzufügen ist, angebahnt wird.[2] Auf die Muttersprache (also nicht etwa teilweise auf das Lateinische) ist deshalb alles Übersetzen und Erklären fremder Sprachen zurückzuführen, und ebenso muß der Unterricht in fremden Sprachen in allen seinen Teilen an den der Muttersprache sich anschließen und darauf fortbauen. Die Muttersprache muß immer wenigstens der Analogie oder des Gegensatzes wegen herangezogen werden, von ihrer Eigentümlichkeit muß jede Grammatik einer fremden Sprache ausgehen.[3] Noch viel gewisser muß die Muttersprache des Zöglinges seine Unterrichtssprache sein. Wenn dagegen das Deutsche

[1] Dahin sind natürlich auch die spielenden Beschäftigungen des Kindes zu rechnen, und eine Anleitung hierfür wollte das englische Buch geben, das für Deutschland sowohl unter dem Titel „der physikalische Kinder- und Volksfreund von H. Gauss," 1845, als auch unter dem andern „die Elemente der Naturlehre, durch die gewöhnlichen Spiele der Jugend gelehrt, von G. Kiessling," 2. Aufl. bearbeitet ist. Vgl. B. Sigismund, die Familie als Schule der Natur S. 194 f. Jedenfalls wird die Theorie der Spiele auf der ersten Stufe von dem in § 19, S. 453 bezeichneten naturwissenschaftlichen Unterricht sehr hervortreten müssen, und in den physikalischen Methodenbüchern von Crüger und Kern hätten deshalb die darauf bezüglichen analytischen Betrachtungen, wie die analytischen Betrachtungen überhaupt, abgesondert werden sollen. Zu jenen Spielen gehören natürlich auch die Fröbelschen Beschäftigungen mit dem Balle, der Kugel, der Walze, dem Würfel, mit Stäbchen und Ringen, mit Papierzerschneiden, Aufkleben, Modellieren u. s. w.

[2] So kann auch die Unterrichtsweise der Form der Deduktion immer am ersten nahe bleiben nach § 11, S. 295 f.

[3] Im allgemeinen nach den Grundsätzen der Elementar- und Schulgrammatik von K. A. J. Hoffmann, denen sich die griechischen Grammatiken von Ahrens und Curtius leicht anschließen. Vgl. Ratichs Ausspruch: alles zuerst in der Muttersprache! Diesen Ausspruch hat Comenius weiter ausgeführt. Das würde freilich falsch sein (nach § 19, S. 458), wenn die Übungssätze des ersten englischen Kursus für Deutsche soviel als möglich aus sächsischen Worten beständen. Aber zum Behufe des Übersetzens aus der Muttersprache in eine fremde Sprache müssen die Sätze nach der fremden

durch das Lateinische und das Lateinische selbst wiederum fast nur durch das Lateinische gelernt werden soll, wie in den alten lateinischen Schulen, so wird nicht nur der Zögling aus seinem individuellen Gedankenkreise und dem nationalen Zusammenhange herausgerissen, sondern der Unterricht selbst wird schwierig und schwerfällig, weil dem Zöglinge die sichersten und bequemsten Apperceptionshilfen entzogen werden. Ohnehin flößt die Aneignung einer fremden Sprache immer etwas von dem fremden Geiste ein. Um so notwendiger ist, daß sie in jeglicher Beziehung der vaterländischen Art und Weise immer untergeordnet bleibt, und ihr in allen verwandten Teilen sorgfältig assimiliert wird. Daneben muß dann dem Fortschreiten der Lektüre stets die Wiederholung derjenigen Teile der früheren Lektüre vorangehen, in die jenes eingreift und an die es anknüpft, um sie fortzusetzen; denn auch die Teile des Gedankenkreises, welche durch den Unterricht selbst erworben worden sind, müssen vor seiner Erweiterung durch neue Elemente hier wie sonst analytisch durchgearbeitet werden,[1] soweit sie bei der Fortsetzung des Unterrichtes einen recht wirksamen Einfluß ausüben sollen. Vor dem Eintreten in jeden neuen kleinen Abschnitt der Lektüre und Geschichte sind deshalb, natürlich ohne Anticipation des neuen Stoffes selbst, die Fragen gründlich zu erörtern: was ist in Bezug auf das Kommende (das doch der Lehrer schon als solches kennt) dem Zöglinge bekannt? wie wird sich demnach die Erzählung fortsetzen? was wird zu erwarten sein? welche bei der Apperception besonders wirksamen synthetischen Begriffe und Begriffsverbindungen oder welche sprachlichen Formen und Ausdrücke von derselben Art sind schon gewonnen worden, die jetzt wieder hervortreten müssen, und vielleicht auch, wenn es notwendig erscheint, bei welcher Gelegenheit, in welchem Zusammenhange sind sie gewonnen worden? Dem Zöglinge muß ferner das Familien- und Gemeindeleben, in dessen Mitte er steht, sein Regiment und seine Gliederung, seine Arbeitsteilung und sein Verkehr

Sprache hin „eingerenkt“ werden, wie es FR. AUG. WOLF in dessen Leben von ARNOLDT, II, S. 131 lehrt, und das fremde Sprachmaterial muß trotz seiner Anknüpfung an die Muttersprache doch stets beisammen bleiben, es darf nicht bloß als Ausnahme unter den deutschen Sprachgebrauch zerstreut werden; sonst kann keine Diktion in der fremden Sprache entstehen.

[1] Für das Interesse des Unterrichtes ist es von großer Bedeutung, daß die für die Bildung des Willens so notwendigen Wiederholungen, soweit sie über augenblickliche Einprägung hinausliegen, der analytischen Vorbereitung auf den fortschreitenden Unterricht vorbehalten bleiben können.

das Verständnis für das gesellschaftliche und Verkehrsleben im großen, für seine Subordinationen und Koordinationen eröffnen. Die Verhältnisse des Altertumes, des Orientes müssen in Bezug auf Sitten, Lebensweise, Einrichtungen, Berufsarten, klimatische Eigentümlichkeiten an die längst bekannten der nächsten Gegenwart und des engsten Heimatskreises angeschlossen werden. Der alten Geographie muß stets die neuere vorangehen, trotzdem, daß diese nach jener fortzuschreiten hat.[1] Die Schauplätze der alten Geschichte müssen stets in ihrem gegenwärtigen Zustande und durch die auf die Gegenwart deutlich fortwirkenden Ereignisse, die seit dem Altertume dort vorgekommen sind, stückweise, d. i. im Verhältnisse zu dem, was der jedesmalige synthetische Stoff fordert,[2] charakterisiert sein, ehe die bezüglichen Erscheinungen der älteren Geschichte selbst gegeben werden dürfen. Der Schüler, dessen synthetischer Geschichtsstoff sich auf Palästina, Ägypten, Kleinasien, Griechenland bezieht, muß folglich gleichzeitig in den analytischen Teilen des Unterrichtes von der Herrschaft der Türken in jenen Ländern, von dem griechischen Befreiungskampfe, von den Kreuzzügen erfahren. Ja selbst das innere Leben der alten Geschichte muß von den entsprechenden modernen und nationalen Verhältnissen aus, die zuvor analytisch erörtert worden sind, erklärt werden,[3] natürlich unter Festhaltung des jeder Zeit Eigentümlichen. Bei den Verfassungen von Lykurg und Solon muß der Zögling nicht bloß lernen, es handele sich dabei um gesellschaftliche Fragen, die eine ganz allgemeine Bedeutung haben und deshalb in jedem Staatsverhältnisse sich geltend machen; er muß auch wissen, daß es noch Kardinalpunkte unseres gegenwärtigen Gesellschaftszustandes sind. Bei den antiken Sklavenverhältnissen muß von der Betrachtung unserer früheren Leibeigenschaftsverhältnisse und von der Sklaverei der neuesten Zeit ausgegangen, die griechische Mythologie muß auf ein allgemeines religiöses Bewußtsein zurückbezogen werden. Daneben ist freilich der schon oben[4] hervorgehobene Gesichtspunkt mit zu beachten, daß der analytische Unterricht dem synthetischen nicht vorauseilen darf. Das Verhältnis zwischen Sorben-Wenden und Deutschen ist deshalb auf die Herodotstufe zu stellen neben die Verhältnisse der Dorier zu der älteren achäischen

[1] Nach § 19, S. 460. [2] S. 481.

[3] § 19, S. 458. Es muß eine Auffassung entstehen wie die, in welcher der bekannte Vorzug der englischen Geschichtschreiber vor den deutschen wurzelt (s. Herbst, das klassische Altertum in der Gegenwart, S. 202).

[4] S. 481.

und pelasgischen Bevölkerung des Peloponneses. Die deutschen Sagen von Longobarden und Gepiden, wie sie in HIECKES erstem Lesebuche stehen, gehören auf die Liviusstufe. Der Einfall der Gallier in Rom ist nicht bloß der Völkerwanderung einzuordnen, er ist auch durch die Betrachtung der Einfälle von Mongolen, Ungarn, Türken in Deutschland vorzubereiten. Die Heldenthat eines WINKELRIED ist ähnlichen Thaten des Altertumes voranzustellen. Die Hauptzüge der ersten französischen Revolution müssen zur Vorbereitung auf revolutionäre Bewegungen des Altertumes dienen u. s. w. Natürlich drängt sich dabei[1] das Bedürfnis der chronologischen Gliederung dem Zöglinge selbst auf. In gleicher Weise muß er aber auch von unseren Wiederkäuern aus zum Kameele fortschreiten, von den unechten Kappern zu den echten,[2] von unseren Getreidegräsern zu Reis, Mais und Zuckerrohr, von unserem Schilfrohre zum spanischen Rohre. Die Betrachtung über unsere wärmere Zone, über Urgestein und Steinkohle, über Farnkraut oder Schachtelhalm, über unsere Weichtiere, Nadelhölzer und den Blütenschmuck unserer Angiosporen muß ihn hinleiten zu den untergegangenen Schöpfungsperioden mit ihren Riesengeschlechtern ohne Blütenschmuck, ohne klimatische und Vegetationsunterschiede, ohne die höheren Tiere u. s. w. Überhaupt müssen für fremde Tiere, Pflanzen, Naturprodukte, Naturerscheinungen immer unter denen der Umgebung die möglichst zutreffenden Analogien und Maßstäbe aufgesucht, und diese müssen als Ausgangspunkte für das Verständnis von jenen unter Beifügung der modifizierenden Momente benutzt, die geographischen Vorstellungen müssen durch Ähnlichkeiten aus dem heimatlichen Kreise verdeutlicht, dem Kinde der Ebene muß z. B. von den kleinen Erhebungen und Senkungen des Bodens aus, die sich in seinem gewohnten Gedankenkreise befinden, die Vorstellung von Bergen, Gebirgszügen und Abdachung, von Thälern und ihrer Verbindung, von Hochebene und Tiefland, von Schluchten und Engpässen, dem Kinde des Binnenlandes muß die Vorstellung von Ebbe und Flut, von Hafen, Meerbusen und Meerenge, von Insel und Halbinsel, Vorgebirge, Landzunge und Landenge durch die frühzeitig beobachteten entsprechenden Erscheinungen an einem Bache, einem Flusse oder einem Teiche zugänglich gemacht werden. Die Lage eines fremden Landes muß schon längst, bevor die Längen- und Breitenbestim-

---

[1] Über dieses Auferbauen der neueren Geschichte s. § 19, S. 458. Über ihre synthetische Behandlung im Lyceum (für Gymnasiasten) s. Zeitschrift für exakte Philosophie, IV, S. 16.

[2] AUERSWALD und ROSSMÄSSLER, botanische Unterhaltungen, S. 54.

mung dafür angegeben wird, auf den Horizont vom Standpunkte des Kindes zurückbezogen worden sein. Selbst die Idee der Gottheit muß sich das Kind nach seinem Bilde von den Eltern denken. Ausgehend von der Vorstellung seiner Eltern und seinen lebendigen Gefühlen zu ihnen, die zu seinem ältesten Eigentume gehören, muß es sich, wie schon Pestalozzi gelehrt hat, durch eine das Verhältnis verallgemeinernde und idealisierende Betrachtung zu dem Gotte der reinsten Liebe, dem Vater aller Menschen, erheben. Es müssen auch die Erfahrungen und Gesinnungen, welche aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses auf das Kind übergehen, in den ersten Kinderjahren sorgfältig bearbeitet werden, damit die dogmatische Religionslehre und die synthetische biblische Geschichte in dem eigenen Gedankenkreise des Kindes ihren Grund haben. In allen diesen Beziehungen sollten methodische Anweisungen an den betreffenden Stellen des Unterrichtes viel mehr Winke geben, als gewöhnlich geschieht.[1] Es versteht sich dabei von selbst, durch die Bestimmung, daß vom Inhalte des individuellen Gedankenkreises aus der Übergang zu allem Fremden gesucht werden muß, wird noch nicht darüber entschieden, zu welcher Art des Fremden, ob zu einem räumlich und zeitlich mehr oder weniger Entfernten fortzuschreiten ist. Daß von da der Weg, wenn einmal über die nächste Gegenwart und Vergangenheit hinaus in die Kindheit der Völker zurückgegangen werden muß, zuerst ins deutsche Altertum führt, folgt erst aus dem zweiten Punkte, den wir zum Schutze der Individualität aufzustellen haben. Daß er aber überhaupt in die Kindheit der Völker, ja zum Beginne der Menschheit und ihrer frühesten charakteristischen, durch klassische Darstellungen überlieferten Entwickelung, daß er ins jüdische, griechische, römische Altertum zurückführt, hängt von anderen Betrachtungen ab. Dagegen ergiebt sich schon hier, daß das, was von der Individualität zu weit entfernt liegt, wie für die deutsche Jugend alles Sprachliche von nicht indogermanischem Ursprunge und selbst das Hebräische trotz der Wichtigkeit des letzteren in religiöser Hinsicht, vom pädagogischen Unterrichte gänzlich ausgeschlossen werden muß. Es giebt auch in dem individuellen Gedankenkreise des Kindes immer noch engere und weitere Kreise, und in diese muß es von jenen aus hinübertreten, was bei allem Erklären wohl zu beachten ist. Das Hufeisen des Pferdes ist z. B. dem Kinde anfänglich als sein Schuh, das Nest des Vogels als sein Bettchen oder als seine

[1] Für Gegenstände der biblischen Geschichte ist Kohlrausch Muster.

Wohnung,[1] ebenso das Gewebe der Spinne als ihr Haus, die Sense als ein großes Messer vorstellig zu machen, die Laute und Bewegungen der Tiere sind durchgängig auf menschliche Empfindungen und Begehrungen zurückzuführen, ihre Haare, Federn, Schuppen u. s. w. sind als ihre Kleidung anzusehen, die Vertiefung in das allgemein Kindliche, wie es SIMROCKS Kinderbuch darbietet, muß der Versenkung in das allgemein Nationale durch die Märchen, und diese wiederum dem Sicheinleben in das moderne Bewußtsein durch Robinson vorausgehen, und so notwendig auch für jeden Zögling das Hochdeutsche ist, wodurch er an der allgemeinen Volksbildung teilnehmen kann, so muß doch der Dialekt mit seinen eigentümlichen Ausdrücken, Veranschaulichungen und Konstruktionen vielfach früher als die hochdeutsche Sprache zum Ausgangspunkte für die Verständigung dienen. Sonst erscheint selbst das, was wirklich zum individuellen Gedankenkreise gehört, als etwas Fremdartiges. Nur wenn solche Rücksichten beobachtet werden, bleibt die Individualität des Zöglinges immer der gemeinsame, feste Punkt, von dem alle seine Thätigkeit ausgeht und zu dem sie immer wieder zurückkehrt. Durch das Ferne wird er dann seiner Heimat nicht entfremdet, und seine Welt wird ihm nicht genommen, sondern alle neuen Vorstellungen und Beschäftigungen, die der Unterricht darbietet, schließen sich daran an.[2] Damit das um so gewisser geschehe, muß freilich zugleich der Gesamtgewinn des Unterrichtes aus allen Fächern in deutschen Produktionen, die den Stoff in freiem Überblicke oder fruchtbarer Verarbeitung beherrschen, in mündlichen oder schriftlichen zusammengefaßt und so der Individualität angeeignet werden. Außerdem ist ohnehin die Persönlichkeit gefährdet, die nur dann, wenn sie im Individuellen wurzelt, vollkommen gesammelt ist und mit ihrer ganzen Kraft wirken kann.[3]

Nun ist es zwar gewiß, beim Fortschreiten eines gelingenden Unterrichtes wird das unregelmäßige Vieleck der Individualität sich immer mehr der Kugelgestalt der Vielseitigkeit annähern, indem gleichsam

---

[1] Cf. FINGER, Heimatskunde, S. 143.

[2] Im individuellen Gedankenkreise kommen anfangs allerdings viele unvermeidliche Ungenauigkeiten vor. Vieles, was kein Laubblatt ist, muß doch anfangs dafür gelten; von den gesellschaftlichen, von den Berufs-Verhältnissen faßt anfangs der Knabe bloß die Außenseite auf, für sie müssen vielfach zunächst die dürftigsten Symbole aus dem Familienleben genügen, Distanzen in der Zeit, dem Raume, der gesellschaftlichen Stellung treten nur ganz allmählich weit genug auseinander u. s. w.

[3] Daher auch die obigen Äußerungen von GOETHE und SCHENKENDORF (S. 469, Anm. 1).

die Zwischenräume zwischen seinen Ecken und Spitzen sich allmählich ausfüllen.[1] Aber ebenso gewiß ist, daß diese Ecken und Spitzen sich durch die Kugelgestalt der Vielseitigkeit niemals werden überziehen lassen, und das Vieleck niemals vollständig in eine Kugel übergehen wird, mit anderen Worten, daß die Hervorragungen der Individualität sich nicht ganz verwischen lassen werden, weil die Individualität durchgängig starr und unnachgiebig ist. Der Grundton, der in jedem Menschen hindurchklingt, bleibt bei ihm in der That durch alles, was die Einwirkungen seines späteren Lebens zustande bringen mögen, immer vernehmbar, die Lieblingsbahn seiner geistigen Bewegung und ein gewisses Maß seiner Kraft bleiben unverändert.[2] Schon Knaben von verschiedener Nationalität werden nie einander gleich, auch wenn ihnen nachmals die gleiche Bildung zu teil wird, weil eine verschiedene Naturanlage bei ihnen zu Grunde liegt. Ja die geistigen Züge, die sich bei jedem unter allen Wechselfällen seines Lebens erhalten, treten zuletzt nur um so deutlicher hervor, weil sie durch innigere und weiterreichende Verschmelzungen,

[1] Hiermit hängt vielleicht die Sitte zusammen, daß man den Knaben anfangs mit seinem Taufnamen, späterhin aber, nachdem sich sein geistiges Wesen erweitert hat, und wenn nicht eine gewisse Vertrautheit mit ihm, also eine nähere Kenntnis seiner individuellen Natur zu einer Ausnahme veranlaßt, mit dem Familiennamen nennt und ebenso die bekannte Erscheinung, daß seit dem durch die neuere Pädagogik bewirkten Aufschwung des Unterrichtes und der dadurch herbeigeführten größeren Verbreitung allgemeiner Bildung, die Zahl der auffallend sonderbaren Individualitäten mit ihren rein subjektiven Vorstellungen und Idiosynkrasien kleiner geworden ist. Auf der andern Seite begreift sich auch, daß da, wo der erziehende Unterricht sich verspätet und sonst kein Gegengewicht eintritt, die Hervorragungen und Ungleichheiten des Individuums wachsen müssen, und so wird denn wohl überall, wo sich eine unnatürliche Frühreife zeigt, der Mangel einer frühzeitigen vielseitigen Bildung ein hauptsächlich mitwirkender Grund sein, daß jene vorhanden ist. Ein Gegengewicht würde jedenfalls durch eine größere Beweglichkeit des äußeren Lebens gegeben sein. Sie ist ja überhaupt ein Hindernis für die Befestigung der Individualität. Umgekehrt wird die Stärke wie die Liebe der Individualität wesentlich befördert durch eine gewisse Stabilität des Lebens, also dadurch, daß die Umgebung und Hauptbeschäftigungen des Kindes sich gleich bleiben, und daß die Sitten, die Traditionen in seinem durch Familien-, Standes-, Stammes-, Religionsverhältnisse abgeschlossenen Kreise treu festgehalten werden. Denn so eignet sich die Seele aufs ungestörteste und darum aufs innigste die Vorstellungen an, wodurch eine qualitative Beschaffenheit der Geistesanlage bedingt ist, während sich zugleich unter der beharrlichen Einwirkung der bestimmenden Einflüsse die Konfiguration des Körpers in der Weise festsetzt, daß daraus eine formale Beschaffenheit der Geistesanlage hervorgeht.

[2] Selbst im Traume erhält sich die Individualität, während das Ich verloren geht (VOLKMANN, Lehrb. d. Psych. I, § 72, S. 413).

wie sie sich auch im Kampfe mit Widerstreitendem bilden können, gekräftigt worden sind. Gestaltet sich doch selbst die Handschrift des Zöglinges immer charakteristischer, je älter und reifer er wird. Die vorzüglichsten Naturen beweisen die Stärke ihrer Individualität wenigstens dadurch, daß sie da, wo die innere Heimat ihres Gemütes nicht gehörig respektiert wird, als schlechte Schüler erscheinen.[1] Eine solche Starrheit der Individualität ist jedoch, solange die allgemeingültigen Forderungen erfüllt werden, nicht zu beklagen. Der Erzieher darf ja gar nicht darauf ausgehen, die Individualität aufzuheben und ihre Hervorragungen verschwinden zu machen. Er soll vielmehr die Individualität schonen, deren Gestalt durch die Hervorragungen bestimmt wird, und das ist gerade die zweite bei der Bildung der Individualität zur Vielseitigkeit zu nehmende Rücksicht, daß das Hervorragende der Individualität so wenig als möglich verwischt werde, sondern so weit gewahrt bleibe, als sich nur irgend mit dem notwendigen Streben der Erziehung, ihren soliden Körper mit einem gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse auszufüllen, vereinigen läßt. Diese Rücksicht entspricht der Forderung der Politik, daß man die Sprache, die Sitten und Gewohnheiten, das Glaubensbekenntnis und die Form der Religionsübung[2] mit Achtung behandele, und selbst im Falle wirklicher Fehler sie nur mit zarter Schonung zum Besseren lenken dürfe, und was demgemäß geschehen muß, läßt sich beim Unterrichte recht wohl erreichen. Denn die Hervorragungen der Individualität sind die starken Seiten, die sich bei ihr auf den Gebieten zeigen, denen sie sich mit Vorliebe zuwendet. Da will sie Besitz nehmen. Da begnügt sie sich nicht wie das Interesse mit den ersten Anfängen und mit bloßen Äußerungen der geistigen Regsamkeit, sondern sie sucht durch Thun und Leben, wenn auch nur in beschränktem Kreise, bis an ihr äußerstes Ziel vorzudringen, und das kann ihr, wie von der Zucht, so auch vom Unterrichte füglich gewährt werden, weil darüber die Anforderung gleichschwebender Vielseitigkeit keineswegs notwendig vernachlässigt werden muß. Gerade deshalb, weil das Interesse mit den ersten Anfängen und mit bloßen Äußerungen der geistigen Regsamkeit sich begnügt, bleibt der Individualität noch ein hinreichend großer Spielraum übrig für ihr Thun und Treiben, so

---

[1] § 19, S. 430. Auch in dieser Beziehung gilt der für die Zucht ganz besonders wichtige Grundsatz, daß gerade die besten Naturen am meisten Sorgfalt nötig haben.

[2] Über die Forderung der Toleranz s. HERBART, Kleine Schriften, S. 344 und III, S. 96; 197; 219; Encyklopädie, S. 364.

für die Gewohnheiten und Bequemlichkeiten, nach welchen sie über ganze Reihen einzelner Punkte, z. B. über Lebensansichten beim Stande, über religiöse Lehren bei der Konfession, über Laute und Bezeichnungen bei dem Dialekte, in ihrer Weise entscheidet, desgleichen für die Bemühungen und Anstrengungen, mittels welcher sie die geistige Regsamkeit in einem engeren Gebiete durch Leistungen und Werke zu vollenden sucht. Wenn sich aber in solcher Weise das Starke der Individualität mit vielseitiger Bildung verbindet, so darf das individuelle Streben nicht gehemmt werden. In dem Individuum mag sich deshalb ein eigentümlicher Grundton seines Wesens ausbilden,[1] ein besonderes Gefühl, an das es glaubt und an das es wagt sein Leben hinzugeben, wenn nur darin nichts Unedeles liegt. Das Individuum mag sich für ein Hauptinteresse entscheiden, und Eins als Mittelpunkt seines geistigen Lebens und Strebens hervortreten lassen, zu dem es immer von neuem wie in seine Heimat zurückkehrt.[2] Hierin darf es nicht gestört oder gehindert werden, wenn es dadurch nicht gegen alle anderen Arten des Empfindens abgestumpft wird, und wenn es an das Eine sich nicht allein und so hingiebt, daß es davon gänzlich absorbiert ist. Namentlich mag sich ein Zögling eine einzelne litterarische Größe als Lieblingsschriftsteller auswählen, um sich in sie und ihre Werke hineinzuleben und in deren Zusammenhang mit dem allgemeinen Leben ihres Volkes wie in das Ganze ihres individuellen Lebens; denn die Liebe sucht auch da eine innige Vertrautheit, wo der Gegenstand keinen objektiven Wert hat. Oder die Liebe der Zöglinge mag sich auf eine einzelne Wissenschaft und Kunst oder Kunstfertigkeit oder eine bestimmte Richtung davon, sie mag sich auf eine einzelne Sprache oder eine Seite davon, sie mag sich auf irgend eine Gattung der klassischen Litteratur und überhaupt auf eine besondere Seite des höheren Geisteslebens wenden,[3] und es mag das in allen verschiedenen Modifikationen des Strebens und Graden der Kraft geschehen, die dabei möglich sind. Jedes Gebiet des Schulunterrichtes muß zugleich

[1] Dahin gehört auch der eigentümliche Ton beim Sprechen und Lesen.

[2] Das Zurückkehren der Gedanken zu demselben Lieblingsobjekte beruht darauf, daß dieses im Zustande der Liebe der gemeinsame Beziehungspunkt des persönlichen Gedankenkreises bei dem Individuum geworden ist, und auf der davon abhängigen Verwebung der Vorstellungen bei demselben.

[3] Ein wirklicher Stil, in dem man nach § 19, S. 427 den Menschen erkennen kann („der Stil ist der Mensch"), bildet sich allerdings wie die Persönlichkeit überhaupt nur sehr langsam aus. Denn er ist wohl der physiognomische Ausdruck der Gedanken, aber im Unterschiede von mancherlei Sprachmanieren ein solcher, in dem sich die Gesamtpersönlichkeit widerspiegelt.

dem Privatstudium offenstehen. Ein jeder mag seinem Lieblingsfache, seiner Lieblingsbeschäftigung oder auch nur der Bearbeitung einer Aufgabe, die dazu gehört, und die er sich vielleicht selbst aus Neigung gestellt hat,[1] vorzugsweise seinen Fleiß und seine Mußezeit widmen, um hier möglichst viel zu leisten. Wenn durch eine solche Wahl nicht zu einer alles andere ausschließenden Einseitigkeit und Befangenheit des Urteiles, die wie alle Beschränktheit den Zögling immer verkrüppelt,[2] der Grund gelegt, und wenn die Hauptaufgabe des Unterrichtes darüber nicht verkürzt oder verkümmert wird, so hat die Erziehung nichts einzuwenden. Das Individuum mag sich überhaupt immerhin in seiner speciellen Sphäre geschäftig erweisen, es mag in Nebenstunden seinen Liebhabereien nachhängen,[3] es mag nach der besonderen Richtung, in der es sich bewegt, und nach dem Interesse, das darin liegt, seinen Beruf bestimmen, und schon während der Zeit des erziehenden Unterrichtes selbst nebenbei Vorbereitungen dazu treffen und Vorübungen dafür anstellen, ja es mag in den Nebenklassen die ersten entscheidenden Schritte in der Richtung seines künftigen Berufes thun. Wenn nur darüber die übrigen wesentlichen Hauptseiten der Bildung nicht zurückbleiben, und das braucht durchaus nicht notwendig zu geschehen, wenn daneben der Blick und das Gemüt des Knaben über den engen Kreis seiner Umgebung und seiner individuellen Empfindung hinaus erweitert werden, wenn dem humanistischen Elemente bis in die Jünglingsjahre hinein das Übergewicht gesichert bleibt, und wenn die freie Thätigkeit des Zöglinges nicht an sich verwerflich ist, so kann und muß die Erziehung jede Art von freier Thätigkeit bei dem Zöglinge willkommen heißen, weil es, wie gesagt, ihre Pflicht ist, die Individualität zu schonen und ihr freie Bewegung zu gewähren, solange das allgemein Notwendige nicht versäumt und zurückgedrängt wird.

---

[1] Nach HIECKE, der deutsche Unterricht, S. 274. Nicht für alle Schüler sind z. B. Reden als Ausarbeitungen geeignet (ib. S. 270).

[2] S. 476. Ebendarum muß es immer Themata geben, die von allen Schülern einer Klasse zu bearbeiten sind.

[3] So entwarf ein Volksschüler, der nachmals ein verdienter Kartenzeichner geworden ist, durch den geographischen Unterricht veranlaßt, in seinem Dachkämmerchen Tabellen und Zeichnungen von Bergeshöhen. Ein anderer verfertigte nach Andeutungen, die er vom Lehrer erhielt, Flaschenzüge, Quadranten und ähnliches. Zeichnen, Malen, kleine mechanische Arbeiten, z. B. mit Hilfe des Hobels, Bohrers, Hammers, das Sammeln und Ordnen von Naturprodukten treten häufig hervor, wo Zeit und freie Bewegung gelassen wird. Gymnasiasten legen wohl Kollektaneen an. KLOPSTOCK entwarf in Pforta bekanntlich sogar den Plan zu seinem Messias und SCHLEGEL übertrug dort seine Iphigenie.

Diese Pflicht ist aber da immer aus den Augen gesetzt, wo der Zögling über allem Lernen keine Zeit finden kann, sich mit dem zu beschäftigen, wohin ihn seine Neigung vorzugsweise zieht, oder wo er genötigt ist, die Beschäftigung damit auf eine spätere, durch Arbeiten für Schulstunden und Examen nicht in Anspruch genommene Zeit verschieben zu müssen. Für seine Privatstudien, seine Lieblingsbeschäftigungen und Spielereien, für Geburtstags- und Weihnachtsarbeiten, für die Gedanken, die bei festlicher Gelegenheit realisiert werden sollen, überhaupt für Vorstellungen und Thätigkeiten, in die er sich liebend versenkt, muß unter allen Umständen neben dem Schulunterrichte ein hinreichend weiter Raum frei bleiben.[1] Der freie Raum darf ihm am wenigsten durch die Last von Privatstunden beengt werden, die konventionellen Zwecken dienen oder ihn bloß beschäftigen sollen. Der gesunden Kraft des Knaben muß es gestattet sein, sich unbewußt eigene Wege der Bildung aufzuspüren. Er muß seinem Schaffen und seinem Arbeiten in der Welt seiner Vorstellungen, seinem Sinnen und Sammeln, seinem Empfinden und Erfahren, seinem Sichversuchen und seiner Beschäftigung nach eigener Wahl und Lust nachhängen dürfen, wobei er seiner selbst am ersten inne wird. Ja der Unterricht selbst muß stets, wenn auch nur mittelbar, die eigentliche Heimat des Zöglinges berühren,[2] und er muß dessen unschädlichen Manieren nachgeben, soll seine Individualität nicht gedrückt werden. Es geschieht schon dann der Individualität Gewalt, wenn da, wo der Sprachgebrauch in Bezug auf Orthographie, Interpunktion und Grammatik schwankt, dennoch von einer Klasse, einer Schule oder auch nur einem einzelnen Schüler eine durch den Lehrer oder das Lesebuch festgesetzte Regel zu beobachten ist, statt daß einem jeden nachgelassen sein sollte, darüber nach seiner Willkür zu entscheiden und seiner Entscheidung zu folgen. Es läßt sich auch nicht rechtfertigen, daß in einer Schule eine bestimmte Handschrift eingeführt und festgehalten wird. Es mag wohl pädagogisch notwendig sein, daß aller Schreibunterricht beginnt mit dem eckigen Duktus, dessen Elementarbestandteile scharf

---

[1] Darin liegt zugleich eine Garantie und ein äußeres Erkennungszeichen dafür, daß ein Übermaß geistiger und physischer Abspannung bei dem Unterrichte vermieden sei (§ 9).

[2] Hingegen ist jegliche Art von Kontrolle oder Überwachung, alles Streben dahin, das Individuum in seinen der Vielseitigkeit und dem Erziehungszwecke nicht widerstreitenden Bewegungen an bestimmte Tage und Stunden, an bestimmte Formen und Regeln zu binden, als dem Wesen der freien individuellen Thätigkeit widersprechend und hinderlich, zu vermeiden (§ 13, S. 346).

ausgeprägt sind. Aber späterhin muß es den Schülern gestattet sein, nach ihrem Geschmacke oder ihrer Gewohnheit einer anderen Manier zu folgen, indem sie z. B. die Formen mehr abrunden oder verschmelzen. Sonst wird den Schülern willkürlich eine Richtung vom Erzieher gegeben, er drängt ihnen seine besonderen Neigungen, Wünsche, Meinungen auf, statt bloß darauf zu halten, daß das streng allgemein Gültige von ihnen beobachtet werde, und das ist beim Schreiben allein das Charakteristische und Schöne der Buchstabenformen. Nicht anders verhält es sich mit der kindlichen Manier im Erklären, Beschreiben und Sprechen, ja mit den Eigenheiten der Konfession, der Nationalität, des Stammes, des Standes, des Dialektes u. s. w. Ihnen muß stets nachgegeben werden, wofern darunter das allgemeine gesellschaftliche, religiöse, sittliche Interesse oder die notwendige Kenntnis der allgemeinen Volks- oder Landessprache[1] bei dem Zöglinge nicht leidet. Die eigentümliche Art des Kindes, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken, die sich überall geltend machen darf,[2] soll selbst bei der Mathematik und dem Rechnen wie bei den nach der Lektüre zu bildenden grammatischen Regeln, die

[1] Ohne ihr Verständnis und ohne die Fertigkeit in ihrem Gebrauche würden die einzelnen Interessen bei dem Zöglinge keine hinreichende Stärke erlangen können, er würde nicht genug belebt werden, weil er von dem in der allgemeinen Volks- oder Landessprache sich kundgebenden Gesamtleben der Nation und von der Teilnahme an dem daraus hervorgehenden bildenden Einfluß ausgeschlossen wäre (S. 487). Vorzugsweise in dieser Sprache sind ja die Erfahrungen, Kenntnisse und Gesinnungen niedergelegt, die von dem früheren Geschlechte auf die späteren Geschlechter fortgepflanzt werden müssen. Ohne das Verständnis dieser Sprache und ohne Fertigkeit in ihrem Gebrauche würde namentlich auch die Erhebung über untergeordnete Lebenskreise zu weiteren gesellschaftlichen Interessen, ja über die roheren, geschmacklosen Formen des gemeinen Lebens im allgemeinen unmöglich sein. Ebendeshalb ist es nicht allzusehr zu beklagen, daß die Bibelübersetzungen, Gesangbücher, Katechismen und Fibeln in Landesdialekten, z. B. die in niedersächsischer Sprache, in der Schule sich nicht erhalten haben; denn die deutschen Dialekte sind einmal nicht gleich den griechischen zu allgemein im ganzen Volke verständlichen Schriftsprachen ausgebildet worden. Derselbe Zweck der Belebung und Erhebung, der den Vorzug der allgemeinen Volks- und Landessprache rechtfertigt, und nicht der in § 4 hervorgehobene praktische Zweck ist es auch, dem das gewöhnliche Lesen und Schreiben in pädagogischer Hinsicht dienen soll.

[2] Über die Zulässigkeit von Provinzialismen s. Finger, Heimatskunde, S. 19; 68; 173. Besonders verdienen auch die unserem Kindergarten angehörigen Kindersprüche und Kinderlieder wie die Kinderspiele Beachtung und Pflege. Abweichungen von ihrer ursprünglichen Form sind sorgfältig zu vermeiden, soweit sie nicht durch die Rücksicht auf das Verständnis (§ 13) dringend geboten sind.

späterhin mit der Grammatik zu vergleichen sind, nicht unnütz beschränkt werden, und der Lehrer muß es verstehen, sich hierbei an die kindliche Art des Ausdruckes anzuschließen und darauf einzugehen. Was die Konfessionalität anlangt, so wäre es gewiß zu mißbilligen, wenn aus engherzigem Konfessionalismus z. B. geschichtliche Thatsachen gefälscht oder die Unterschiede zwischen Protestanten und Katholiken, Reformierten und Lutheranern mehr hervorgehoben würden als die den verschiedenen christlichen Konfessionen gemeinsamen Überzeugungen, oder wenn durch konfessionelle Lehren ein entschiedener Aberglaube gefördert und das allgemeine Wohlwollen eingeschränkt werden sollte. Die Individualität würde dadurch immer nach der Seite der Konfession ein Übergewicht erlangen, das ihr nicht gebührt, und die Erziehung hätte deshalb entgegenzuwirken, soweit sie es vermöchte. Wo dagegen eine Konfession sich keinen solchen Vorwurf zuzieht, darf ihr auch nicht entgegengetreten werden, weil im übrigen das religiöse Gefühl in jeder Form zu achten ist. Das Religiöse ist etwas, was in den wichtigsten Punkten alles menschliche Denken übersteigt, und was mit unzähligen Verschiedenheiten eigentümlicher Gemütslage, überdies mit historischen und kritisch-exegetischen Studien[1] ohne ein vollkommen ausreichendes Material in Wechselwirkung steht, während ein jeder nicht durch falsche Systeme Geblendete das stärkste Bedürfnis hat,[2] sich darüber eine bestimmte Vorstellungsweise zu bilden. Bei etwas der Art ist gar nicht zu erwarten, daß darin auch nur zwei Menschen genau übereinstimmen werden. Soviel daher auch objektiv begriffliche Elemente, in denen eine Übereinstimmung mehrerer möglich ist, in die religiöse Überzeugung eingehen mögen. so ist es doch durchaus nicht auffallend, daß immer eine Menge subjektiver Momente übrig bleiben, wovon sich kein allgemeingültiger Ausdruck in Begriffen, Worten, Formen und Gebräuchen finden läßt. und für einen jeden ist die bestimmte Ausprägung seiner religiösen Überzeugung um so wichtiger und heiliger, je mehr sie mit seiner ganzen Persönlichkeit verflochten ist. Aber gerade deshalb, weil in Sachen des Glaubens keine absolute Gewißheit sich erreichen läßt, muß um so mehr einer individuellen Überzeugung, die nur nicht alle vernünftige Überlegung ausschließt,[3] und nicht allgemeingültige Gesetze umstößt, freie Bewegung gewährt werden. Einen jeden sollte demnach das Bewußtsein, daß seine konfessionelle Ansicht selbst

[1] § 2, S. 29. [2] § 2, S. 19.
[3] Über den Rationalismus als Maxime s. § 8.

nicht über allen Zweifel zu erheben sei, duldsam gegen die konfessionellen Ansichten anderer machen,[1] und einem jeden sollte auf solche Duldung auch ein rechtlicher Anspruch zugestanden werden.[2] Es ist daher immer ein Mangel, wenn das scharfe Gepräge der Konfession bei einem Zöglinge ohne Not verwischt wird, und es bleibt das auch dann ein Mangel, wenn Schüler verschiedener Konfessionen, die noch nicht durch einen vermittelnden Gedankenkreis sich einander genähert[3] haben, bei demselben Unterrichte zusammentreffen. Ist einmal das Bedürfnis gemeinsamer Schulen vorhanden, so muß der Lehrer imstande sein, sich auch auf den Standpunkt der Konfession zu versetzen, der er selbst nicht angehört, und in ihrem Sinne mit allem Ernste konsequent fortzudenken, wenn sich eine Gelegenheit dazu findet. Denn wenn auch das Denken und Streben des Individuums diesem selbst vorzugsweise zu überlassen ist, so muß das Bemühen des Erziehers doch immer dahin gehen, allen seinen Schülern zu helfen, und bei konfessionellen Ansichten verhält es sich daher im wesentlichen nicht anders als bei verschiedenen Talenten, denen er, einem jeden in seiner besonderen Weise, unter der Hand entgegenzukommen sucht. Gläubige haben freilich immer eine starke Neigung, andere zu finden, die mit ihnen einstimmig sind, wie ja auch der Erzieher gewöhnlich geneigt ist, seine Zöglinge in die einseitige Richtung seines Talentes hineinzuziehen. Dennoch darf er für keine Konfession Propaganda machen, um nicht den individuellen Geist des Zöglinges zu verletzen. Nicht einmal darauf darf er ausgehen, einer mehr buchstäblichen oder mehr phantasievollen oder mehr reflektierenden, begrifflichen, spirituellen Auffassung des Bibelwortes, wenn es nur nicht geradezu verfälscht wird, sei es entgegenzutreten, sei es geneigt zu machen. Ebenso muß die Erziehung dem Zöglinge das scharfe Gepräge seiner Nationalität zu erhalten suchen, ohne daß darum das nationale Selbstbewußtsein bei ihm in einen solchen Gemütszustand und in einen solchen Gegensatz zu fremden Nationalitäten ausarten darf,

[1] Ohnehin beruht die Anhänglichkeit an eine Konfession (Riehl, die Familie) vielfach auf nationalem und Familien-Zusammenhange (der letztere hat ja bekanntlich sogar eine juristische Bedeutung für die Konfession der Kinder), und sie muß deshalb um so mehr respektiert werden.

[2] Nach Herbart, Praktische Philosophie, S. 167 f., und Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 238. Vgl. Zillers Ethik, S. 486.

[3] Es ist nämlich recht wohl möglich, daß eine ins allgemeine Bewußtsein übergegangene richtigere psychologische Lehre über die Freiheit oder über die Möglichkeit der Besserung bestehende Konfessionsunterschiede aufhebt und die dadurch Getrennten vereinigt.

der dem sittlichen Bewußtsein widerstrebt.[1] Der Erzieher darf nicht, wie BASEDOW, auf Nivellierung der von der Natur gesetzten Unterschiede hinarbeiten. Er darf nicht zu einem anderen als ethischen Kosmopolitismus oder auch nur zu einem das engere Vaterland überspringenden europäischen Patriotismus hinführen. Der Zögling darf nicht zu fremdartigem Sinne, zu fremden Sitten und Gewohnheiten verleitet werden. Das meiste bleibt hier allerdings der Zucht überlassen. Aber auch auf dem Gebiete des Unterrichtes ist manches zu thun. Vor allem darf eine fremde Sprache nicht die Muttersprache verdrängen, oder auch nur, statt daß ihre Benutzung für bestimmte Schulzwecke stattfindet, durch Eindringen in den gewöhnlichen, alltäglichen Gebrauch bei ihm in den Vordergrund treten, wie es in der Zeit der alten lateinischen Schulen geschah,[2] und wie es auch jetzt oft in vornehmen Häusern und Instituten geschieht.[3] Es darf ferner nicht ein routinemäßiges Erlernen einer fremden Sprache stattfinden, wobei eine fortwährend möglichst genaue, auf alle Einzelheiten eingehende Vergleichung der fremden Ausdrucksweise mit der vaterländischen versäumt wird, so daß das Fremde massenweise an die Individualität herantritt und sie obruiert. Am wenigsten darf in der frühesten Zeit, wo das Sprachgefühl sich befestigen muß, eine fremde Sprache, wie bei unserer Bonnenerziehung, vorangehen,[4] und man darf das Kind auch nicht früher in die Kindheit irgend eines

[1] Z. B. wiederum bei der Geschichtsauffassung (S. 481).

[2] Ein Bacchant, der vielleicht erst nach 20 Jahren in seine Heimat zurückkehrte, wußte in dem durch beständiges Sprechen erlernten Latein gewöhnlich besser als in seiner Muttersprache zu disputieren, zu schreiben und Verse zu machen (RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, S. 274). Das Reden der Muttersprache wurde den Schülern der lateinischen Schulen sogar als Schande angerechnet, ja selbst bei ihnen gestraft. So war die Praxis selbst der großen Schulmänner TROTZENDORF, JOH. STURM und MICH. NEANDER (über STURMS Nomenklaturmethode, die jedoch nach § 4, S. 117 und der Zeitschrift für exakte Philosophie, IV, S. 7 bei lebenden Sprachen im Anschluß an eine analytische, die fremden Sprachformen anknüpfende Durcharbeitung des durch den Unterricht auferbauten Gedankenkreises auch jetzt noch Geltung hat, s. RUHKOPF, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens, S. 366 f.). Namentlich mußten auch die Zöglinge der Jesuitenschulen, wenn sie in der Muttersprache etwas geredet hatten, ein Zeichen der Schande tragen.

[3] Der Gebrauch der bei uns eingebürgerten Fremdworte gehört natürlich nicht dahin.

[4] Nicht einmal die lateinische Buchstabenschrift. Anders ist es mit den lateinischen Zeichen für die Zahlen bis zu zehn, da sie als bloße Striche und als Nachbilder der fünffingerigen resp. der doppelten fünffingerigen Hand gelten können.

anderen Volkes zurückführen als in die seines eigenen. Es muß sich vielmehr zu allererst in den trauten Tönen seiner Muttersprache, bei denen es nicht bloß etwas denkt, sondern auch etwas empfindet, einwohnen, wenn nicht der nationale Sinn im Keime bei ihm erstickt und die Energie seines praktischen Geistes geschwächt werden soll,[1] wenn nicht die mannigfaltigsten Schwankungen in der Begriffsbildung, sowie Zwitterbildungen der Gefühle[2] und somit Erschwerungen für die Einheit des Bewußtseins und die Konsolidierung des Charakters bei ihm eintreten sollen, ja wenn nicht schon das Entstehen allgemeiner Hindernisse für die Lebhaftigkeit der Auffassung wie für die Sicherheit des Gedächtnisses bei ihm zu fürchten sein soll. Schon bei den Erzählungen, die das Kind im ersten Jahre der Elementarschule erhält, muß es in den ursprünglichen Vorstellungskreis seines Volkes eingeweiht werden, der in der Märchenwelt noch den spätesten Nachkommen sich aufthut. Weiterhin muß es vor seiner genaueren Bekanntschaft mit den griechischen Helden, also während des langsamen Fortschreitens der ersten griechischen Lektüre durch die deutschen Sagen der Brüder Grimm und Uhlands echt nationale Lieder in unsere Heldensage und ebenso vor seiner genaueren Bekanntschaft mit der griechischen Geschichte durch desselben Uhlands Lieder und durch Ausbeutung der Beziehungen, in denen es durch seine besondere Lage[3] zur Geschichte unseres Vaterlandes steht, in diese so eingeführt werden, daß schon vor ihrer viel später eintretenden ausführlichen Durcharbeitung sein Gemüt durch die empfangenen tiefen Eindrücke für die Dauer gewonnen ist. Die klassischen Dichtungen der Griechen, welche der Gymnasiast und in Übersetzungen auch der Realschüler kennen lernt, müssen außerdem fortwährend in genauem Anschlusse von den entsprechenden Dichtungen Schillers und Goethes begleitet werden, durch welche der griechische Geist dem deutschen assimiliert worden ist. Auf keiner Stufe des Sprachunterrichtes aber kann ein Fortschreiten in

[1] Wer die Muttersprache hintansetzt, raubt seinem Geiste, wie Arndt sagt, alle Energie. Darum darf auch der Unterricht in der Nationalsprache ebensowenig irgendwo gehemmt werden als ihr Gebrauch im Volksleben. Anforderungen, wie sie z. B. mit Rücksicht auf Staatseinheit notwendig werden mögen, sind stets mit möglichster Schonung jenes Principes durchzusetzen.

[2] Schon durch die eigentümliche onomatische Färbung des fremden Sprachkreises (S. 478, Anm. 3), die mit dem eigenen noch nicht hinreichend befestigten Gedankenkreis verschmilzt.

[3] Z. B. durch seine vielleicht auf den dreißigjährigen, siebenjährigen oder Befreiungskrieg oder auf bestimmte historische Personen Hinweisungen enthaltende Heimat (S. 480), oder durch die Feier patriotischer Gedenktage.

einer fremden Sprache das Zurückbleiben in der Muttersprache entschuldigen, und keine noch so gründliche Kenntnis der ausländischen Geschichte darf den Zögling dem Vaterlandsgefühle entziehen. Darum müssen alle Hauptereignisse und charakteristischen Zustände der fremden und alten Geschichte durch entsprechende Ereignisse, durch ähnliche Zustände unserer deutschen und modernen Geschichte vorbereitet werden. Außerdem wird jenes Gefühl unfehlbar in dem Zöglinge geschwächt, und er bildet sich nicht von dem aus fort, was er wirklich ist. Daneben ist freilich auch zu verhüten, daß der Zögling nicht aus seinen nächsten Kreisen herausgerissen, nicht dem Geiste seines Stammes, seiner engeren Heimat entfremdet werde. Auch hier dürfen natürlich falsche Spannungen und Gegensätze, die den Zwecken der Zucht entgegen sind, nicht geduldet werden. Aber jedenfalls soll der Zögling vertraut bleiben mit dem Sprachgebrauche seiner engeren Heimat, wie er sich z. B. in den volkstümlichen Namen für Pflanzen, Steine, Wolken zeigt (es ist das eine Aufgabe des analytischen Anschauungsunterrichtes), der Kindergarten soll die einheimischen Sprüche, Spiele, Lieder, die nicht bloß Entstellungen der allgemein kindlichen sind, konservieren und wie diese mit neuem geistigen Leben erfüllen, wofern sie ihre Bedeutung etwa verloren haben sollten, und schon vor den Grundzügen der allgemeinen deutschen Heldensage, schon während der Vorbereitung auf die Lektüre der Odyssee müssen dem Gemüte des Knaben die Sagen angeeignet werden, wie sie z. B. für Thüringen und Sachsen das Buch von Radefeld, Geschichten aus der Geschichte des thüringischen Volkes, 1. Band, für Schwaben Uhland in seinen schwäbischen Liedern darbietet.[1]

Durch alles das soll vermieden werden, daß bei dem Zöglinge die Hervorragungen seiner individuellen Natur verschwinden. Aber die Schonung der Individualität muß unter Umständen noch weiter reichen. Das Starke der Individualität kann in der That einen solchen Einfluß gewinnen, daß es die Forderung der Vielseitigkeit selbst beschränkt, und das ist der dritte Punkt, der bei dem Verhältnisse zwischen vielseitigem Interesse und Individualität in Betracht kommt. Gesetzt nämlich, die Individualität ist so stark ausgeprägt, daß sie zum Weichen und Annehmen einer einzelnen Richtung, die in der Vielseitigkeit eingeschlossen ist, nicht gebracht werden kann, so darf der Erzieher darauf auch gar nicht hinarbeiten. Denn von der Idee der Vollkommenheit aus ergeht

[1] S. Erläuterungen zum Jahrb. f. w. Päd. 1882, S. 26.

zwar an ein Wesen, an dem sich Kleineres und Schwächeres befindet, die praktische Weisung, dem Größeren und Stärkeren, mit dem verglichen, es mißfällt, zuzuwachsen — eine Weisung, die, näher bestimmt, bei dem Zöglinge zur Forderung eines gleichschwebend vielseitigen Interesse führt. Aber jene Weisung hat bloß bei einem Wesen, das wachsen kann, und nur zufällig beschränkt ist, einen Sinn. Sind dagegen seine Kraftäußerungen in feste, unüberschreitbare Grenzen eingeschlossen, so kann bei ihm, nachdem es diese erreicht hat, verständigerweise an ein Größeres gar nicht gedacht werden, mit dem das bei ihm vorhandene Kleinere zu vergleichen wäre. Durch seine Natur notwendig beschränkt, muß es dann für sich betrachtet und als das genommen werden, was es gerade ist. Mit anderen Worten: soweit diese Beschränkung reicht, fällt die Größenschätzung samt der Weisung zur Verstärkung und Vermehrung bei ihm gänzlich hinweg.[1] Allerdings hat jegliche Bildung schon vermöge der psychologischen Notwendigkeit, der sie unterworfen ist, an der Natur des zu Bildenden eine bestimmte Grenze.[2] Sie kann gar nicht weiter reichen, als es die Kräfte des Zöglinges gestatten, und so hängt es denn auch von seiner Anlage ab, wieviel allgemeine Bildung ihm zu erwerben möglich ist. Dem muß sich der Erzieher fügen, weil er einmal daran nichts zu ändern vermag. Es könnte höchstens eine Verzerrung hervorbringen, wenn er versuchte, über eine feste Naturgrenze bei dem Zöglinge hinauszugehen. Aber wie wir nachgewiesen haben, legt in dem Falle, wo die Beschränkung des Zöglinges als unaufhebbar erscheint, selbst die Idee der Aufgabe, die durch den Unterricht zu lösen ist, der Erziehung die Pflicht auf, ihre Ansprüche und Bemühungen herabzustimmen, und aus dem Zöglinge nicht machen zu wollen, was aus ihm nicht werden kann. Er soll allerdings werden und leisten, soviel er vermag. Aber man darf auch nicht mehr von ihm fordern. Es darf also gar nicht Ziel sein, den Zögling über seinen Horizont hinauszuführen, und auf eine größere Intension und Extension der Kraft bei ihm hinzuarbeiten, als bei ihm möglich ist. Für den Erzieher ist es freilich nicht gut, wenn er auf viele beschränkte Köpfe stößt, die ein gleichschwebend vielseitiges Interesse nicht gestatten. Für ihn giebt es kein größeres Glück, als wenn

---

[1] Darum kann auch bei den Tieren an Erziehung nicht gedacht werden; denn der Instinkt, durch den über ihren Geist und ihr Streben von seiten der Natur im weitesten Umfange verfügt ist, gestattet der Erziehung keinen Raum.

[2] Einl. in d. allg. Päd., § 14, S. 56. Ebenso die politische Bildung der Gesellschaft und des Staates, s. HARTENSTEIN, Grundbegriffe etc., S. 433.

er recht häufig die Bekanntschaft mit solchen edlen Naturen macht, welche ihm die ganze Fülle jugendlicher Empfänglichkeit entgegenbringen, so daß die Idee der Vielseitigkeit bei der Ausführung keine Einschränkungen zu erleiden braucht. Er gewöhnt sich dann nicht an Beschränkungen. Sein Geist bleibt für ein so mannigfaltiges, ausgedehntes Wirken offen, als es der erziehende Unterricht verlangt, und sein Streben wird ihm nicht verkümmert. Er überzeugt sich auch immer fester davon, daß er an der Idee eines gleichschwebenden vielseitigen Interesse das echte Vorbild für den erziehenden Unterricht hat, je öfter es ihm gelungen ist, sie bei der Ausübung seiner Kunst vollständig auszuprägen, und je weniger er niederdrückende Erfahrungen von der Unmöglichkeit in einzelnen Fällen gemacht hat. Glücklicherweise giebt es unter unseren Zöglingen der Naturen mit einer reichen, ausgedehnten Empfänglichkeit, die dem Erzieher keine Beschränkungen bei seiner Thätigkeit auferlegen, genug, und sie scheint nur darum etwas geringer zu sein, weil die Zahl der Erzieher, nicht groß ist, welche die Fülle und Mannigfaltigkeit der Empfänglichkeit vollständig zu benutzen verstehen.[1] Selbst die Volksschule, ja die Volksschule auf dem Lande, wo man mit der sogenannten böotischen Anlage zu kämpfen hat,[2] legt dem Erzieher im allgemeinen nicht solche Beschränkungen auf, daß auf eine Hauptseite der Vielseitigkeit Verzicht geleistet werden müßte, so sehr auch das Material, das zur Belebung des mannigfaltigen Interesse zu benutzen ist, ins Enge zusammengezogen werden muß. Wo nur einiges Talent vorhanden ist, schadet es auch dem Berufe, obgleich er aus der Individualität hervorgehen muß, keineswegs, ja es gereicht ihm zum größten Vorteile, wenn der Gedankenkreis des Zöglinges vorher über den nächsten Umkreis seines künftigen Berufes hinaus erweitert worden ist. Aber allerdings kann es an einem solchen Talente auch fehlen, und wirklichem Stumpfsinne des Geistes und großer Verwahrlosung, ja selbst nur einer drückenden äußeren Lage des Zöglinges gegenüber muß man sich in der That vielfach ebenso verhalten wie bei körperlicher Taubheit. Hier wird man doch nicht darauf dringen wollen, daß derjenige, der für Töne taub ist, die Töne wirklich höre, obgleich Mangel des Gehörsinnes wegen der engen Beziehung des Tones zum Gefühle mit Mangel an feinem Gefühle, also mit Roheit des Gemütes in Verbindung steht, und ebenso muß alle

[1] Einl. in d. allg. Päd. § 22, S. 84.
[2] ZILLERS Allg. Päd. S. 291.

Beschränktheit des Geistes — und an einer gewissen individuellen Beschränktheit leidet ein jeder — zu einer entsprechenden Beschränkung des Unterrichtes hinführen. Da aber, wo die Beschränktheit des Zöglinges besonders stark hervortritt, wird die Erziehung bloß damit sich zu begnügen haben, daß sie statt einer mehr oder weniger vollständigen Ausführung nur Proben giebt. Es kann sogar unvermeidlich sein, daß sie der Einseitigkeit, zu der die Natur des Zöglinges hindrängt, nachgiebt, um nur etwas zu erreichen, und selbst auf alle freie Regsamkeit und Geistesgewandtheit bei ihm verzichtet, obgleich ihm damit der Zugang zu wahrer Sittlichkeit verschlossen wird. Man muß dann zufrieden sein, wenn es gelingt, den Menschen so brauchbar zu machen, daß er sich leicht genug bewegt im Verkehrsstrome des Lebens, um nicht anzustoßen oder abzustoßen, und um sich überhaupt selbst erhalten zu können. Dazu gehört, daß eine grobe Unwissenheit und Ungeschicklichkeit bei ihm verhütet, überhaupt alles Eckige, alles schroff und ausschließend Hervortretende seiner Individualität, was seine Bewegung im Verkehre und in Fällen der Not und wirklicher Verlassenheit selbst fremde Unterstützung erschwert, leidlich abgeschliffen und er dahin gebracht wird, nach einem Gleichgewichte seiner Lebensweise in Bezug auf seine Beschäftigungen, Gesinnungen, Familienverhältnisse, Dienstverhältnisse und die dazu erforderlichen ethischen Züge zu streben. Er muß deshalb eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, die am allernotwendigsten sind, erwerben. Er muß sich an Arbeitsamkeit gewöhnen und den Wert der Arbeit zu schätzen wissen. Wenn er auch bloß eine abspannende Erholung aufsucht, über die er sich ohne unmittelbares Interesse nicht zu erheben vermag, so soll sie wenigstens auf eine zweckmäßige, und wenn auch nicht auf eine gerade löbliche, positiv wohlgefällige, doch auf eine vorwurfsfreie Weise mit seiner Arbeit abwechseln. Er muß die Grundsätze eines verständigen Eudämonismus, und wie die Arbeitsamkeit, so auch die anderen mittelbaren Tugenden des Fleißes, der Sparsamkeit, Mäßigkeit u. s. w. üben lernen. Er soll im Umgange mit anderen wenigstens Achtung für Höhergestellte und Höhergebildete und Liebe für Nahestehende beweisen. Er soll Anhänglichkeit an die Seinen und vielleicht auch Sinn für das stille Glück der Familie und ihre Tugenden besitzen. Er soll gern bereit sein, der Strenge des Dienstes sich zu unterwerfen und an der Treue zu halten, die derselbe fordert. Das alles durch Zusammenordnung und gegenseitige Bestimmung ins Gleichgewicht zu einander gesetzt, und mit einer Kraft duldender

Resignation und demütiger Ergebung verbunden, die das den Lebensverhältnissen Mangelnde durch den Glauben an die gnädige Fürsorge und Leitung einer höheren Macht ersetzt und so den Gleichmut um so mehr sichert — das sind allerdings keine glänzenden Erziehungsresultate, und um sie zu erreichen, bedarf es keiner besonders großen Kunst der Erziehung. Wenn es aber einmal nicht möglich ist, den Umständen mehr abzugewinnen und weiter vorzudringen, so muß man ihnen sein Verfahren anpassen.[1] Und man muß leider hinzufügen, es giebt auch solche unglückliche Fälle, wo die bei dem Zöglinge sich vorfindende Individualität des Geistes und der äußeren Lage der Erziehung noch engere Grenzen zieht. Es ist dann nicht einmal zu erwarten, daß er durch seine Kraft leidlich durchs Leben kommt und die Mittelstraße des gewöhnlichen Menschenschlages zu gehen weiß. Freilich nähert man sich, je weiter man in diese abschüssige Richtung hineinkommt, um so gewisser dem Nullpunkte der Erziehung, so daß die Gesellschaft mit ihren Maßregeln und Einrichtungen an die Stelle der Erziehung treten muß.[2]

Die drei Gesichtspunkte, die wir in Bezug auf die Schonung der Individualität geltend gemacht haben, bewirken eine Menge von Modifikationen bei dem erziehenden Unterrichte und dem wegen der Einheit des Erziehungszweckes an sich allgemeinen Plan, wonach er sich in allen auf allgemeine Bildung hinwirkenden Schulen richten muß. Vor allem hängen davon die drei Grundformen der Erziehungsschule ab und die pädagogische Unmöglichkeit, alle oder mehrere von ihnen so in eine Einheit zu verschmelzen, daß die zu erziehende Jugend aus ganz verschiedenen Ständen und Vermögensklassen in derselben Schule vereinigt und ihr ein gemeinsamer Unterricht erteilt würde.[3] Denn die Verschiedenheiten des Standes und Vermögens, die bei jenen Formen maßgebend sind,

[1] Es ist das namentlich der Fall bei aller Taubstummenerziehung.

[2] Regierung d. Kinder, § 1.

[3] Dagegen spricht auch die Rücksicht auf die Einheit des Geistes nach § 19, S. 439. Weil aber eine Bildung, die sich an die gegebenen Standesverhältnisse nicht anschließt, den Menschen in Zwiespalt mit sich selbst setzt, und infolge der mangelnden Konzentration niemals zu rechter Festigkeit und Kraft erstarkt, darum bringt sie es nur zu dem seichten Wissen der Halb- und Überbildung; denn zu einem gründlichen Wissen reicht ihre Kraft nicht aus. Das ist gerade ein Hauptfall, wo das Licht der Aufklärung dem Menschen schaden und ihn unglücklich machen kann. Zu dem, was darüber schon § 16, S. 394 bemerkt worden ist, kommt hier noch hinzu, daß gerade Oberflächlichkeit der Bildung natürlich sehr leicht zum falschen Gebrauche derselben führt.

gehören zu den wesentlichsten, innerhalb der Grenzen der Nationalität und der Heimat auch zu den am nächsten liegenden Unterschieden der Individualität, und wenn diese respektiert werden soll, dürfen jene nicht ignoriert werden, sondern eine größere Menge von Zöglingen muß bei einem gemeinsamen Unterrichte zunächst danach zusammengeordnet werden. Die Standes- und Vermögensrücksicht wäre allerdings unberechtigt, wenn sie, wie im Altertume und Mittelalter, ganze Klassen von der allgemein menschlichen Bildung ausschlösse; denn die Wirkungen dieser Bildung sind so allgemein notwendig, daß eine Beschränkung auf einzelne oder auf bevorzugte Stände gänzlich unzulässig ist. Aus demselben Grunde wäre eine nach Stand und Vermögen modifizierte Bildung auch in dem Falle unberechtigt, wenn sie nicht eine bloße Individualisierung der allgemeinen Menschenbildung, nicht eine bloß eigentümliche Form wäre, in welche das allgemeingültige Menschheitsideal gekleidet würde. Ja sie wäre schon dann unberechtigt, wenn die Rücksicht auf Stand und Vermögen dazu verleiten sollte, irgend eine Schule nicht zweckentsprechend auszustatten. Endlich wäre die Standes- und Vermögensrücksicht bei dem gemeinsamen Unterrichte dann etwas Verwerfliches, wenn dabei allen Ansprüchen und auch den Einbildungen der Stände, wenn dabei allen Vorurteilen und Fehlern der Reichen und der Armen nachgegeben werden sollte, also solchen Regungen und Richtungen des Geistes, die dem allgemeinen Erziehungsideale, d. i. der Tugend des einzelnen, sei es des einzelnen als solchen, sei es in seiner Beziehung auf die Gesellschaft, widerstreiten würden. Mit diesen Einschränkungen muß aber bei der Konstruktion eines Schulsystemes neben der allgemein menschlichen Konstante immer die der Rücksicht auf Vermögen und Stand entnommene Variable, die naturgemäß auch auf die Wahl des Berufes einen Einfluß übt,[1] sorgfältig beachtet werden. Das darf auch bei dem Beginne der Erziehung und bei der Elementarbildung nicht versäumt werden. Man darf folglich nicht dem

Ein halbes Wissen macht auch den Menschen geneigt, statt sich für seine Lage recht geschickt zu machen, sich in eine höhere Sphäre zu erheben, in der er wegen unzureichender Kraft sich nicht zu behaupten vermag, und doch macht ihn ein solches Wissen eingebildet, weil er die Möglichkeit eines Fortschreitens ins Unendliche, die zur Demut herabstimmt, nicht vor sich sieht. Das alles macht es wohl begreiflich, daß in der Ausbildung eines Menschen über seine individuellen Verhältnisse hinaus große Gefahren liegen.

[1] Daher hängt jedes richtige Schulsystem mit besonderen Arten des Berufes zusammen (§ 3).

Grundsatze huldigen,[1] daß die Erziehungsschulen erst nach Vollendung der Elementarbildung oder überhaupt so spät als möglich sich trennen müssen. Vielmehr sollte jede Schule trotz des Kostenpunktes auch ihre besonderen Elementarklassen haben,[2] und wo das nicht der Fall ist, sollte man Kindern, die für die höheren Schulen und Berufsarten bestimmt sind, lieber womöglich privatim die Elementarbildung geben lassen, als daß man sie der Volksschule zuwiese. Denn eine Erziehung, die jene Unterschiede auf irgend einer Stufe unberücksichtigt läßt, schließt sich der Individualität nicht genau an, und verfällt in denselben Fehler wie eine politische Handlungsweise, welche den wirklich vorhandenen Zustand und die Naturbedingungen der Gesellschaft, namentlich die darin gegebenen Naturunterschiede des Standes und Vermögens samt den daraus hervorgehenden geistigen Eigentümlichkeiten als nicht vorhanden ansieht. Jedenfalls bringen Kinder aus verschiedenen Ständen und Vermögensklassen auch eine zu einem gewissen Teile verschiedene Bildung in die Schule hinein, weil ihr geistiger Horizont durch die Naturverhältnisse, in welche sie hineingestellt sind, verschieden begrenzt ist, und eine ebensolche Bildung geht bei ihnen fortwährend, ihren Gedankenkreis bestimmend, neben der Schule her. Folglich ergeben sich für sie auch ganz andere Reproduktionen und frei steigende Vorstellungen, ganz andere Ergänzungen und Auslegungen des Unterrichtsstoffes, ganz andere Ausgangs- und Anknüpfungspunkte bei dem Unterrichte. Demgemäß ist oft bei dem einen ein viel rascheres Fortschreiten, bei dem anderen ein viel längeres Verweilen oder ein viel häufigeres Zurückkehren zu demselben Punkte notwendig. Eine Schule, welche so verschiedenartige Naturen gleichstellen und ihnen denselben Unterricht geben wollte, würde folglich auf dem bei ihnen vorhandenen Geisteszustande nicht fortbauen und ihrer geistigen Entwickelung verderblich werden, statt sie zu fördern. Sie würde auf die Vorteile verzichten, welche es

---

[1] Etwa aus Rücksicht auf die Einheit des gesellschaftlichen Geistes, für die auf andere Weise gesorgt werden muß. Ohnehin scheint das sorglose Vermischen der Stände in den Kinderjahren den Gegensatz leicht stärker und gefährlicher zu machen.

[2] Je mehr man freilich die synthetischen Elemente vorwalten läßt, statt dem analytischen Unterrichte das Übergewicht zuzugestehen, desto weniger werden sich die Elementarklassen verschiedener Erziehungsschulen von einander unterscheiden. Die Differenz ihrer höheren Klassen ergiebt sich allerdings, trotz des Übergewichtes der Synthese, schon durch die Verschiedenartigkeit der Lehrmittel.

für den Gesamtunterricht hat, wenn er sich an möglichst gleichartige Anschauungen, Gefühle, Strebungen und Lebensgewohnheiten anschließen kann. Sie würde darauf verzichten, Sittlichkeit und Glauben gerade da einwurzeln zu lassen, wo die stärkste Kraft des einzelnen liegt. In wahrhaft pädagogischer Hinsicht kann also keine Schule für Schüler aller Art ausreichen. Zum mindesten gehen Zeit und Kräfte verloren durch das Anbilden dessen, wofür der rechte Grund nicht vorhanden ist oder was später doch nicht weiter gebildet wird. Eine gemeinschaftliche Schule für Kinder aller Stände und Vermögensklassen würde auch in Widerspruch treten mit dem wohlwollenden Geiste der Erziehung; denn sie müßte sehr bald selbst für diejenigen eine Last werden, denen dadurch eine Wohlthat erwiesen werden soll, weil schon in Bezug auf das äußere Leben der Zöglinge, z. B. in Bezug auf Förderung oder Hemmung durch die Familie, von seiten der Schule andere Voraussetzungen gemacht werden würden, als bei jedem nach seiner wirklichen Lage gemacht werden sollten, und alle Nichtanschließung an den vorhandenen Geisteszustand des Zöglinges wird ja notwendig als Druck empfunden. Ein solcher Druck würde aber auch keine Freudigkeit bei dem Unterrichte aufkommen lassen und folglich das Interesse hemmen, ganz abgesehen davon, daß sehr leicht für die Zukunft der Grund zu falschen Spannungen und Bestrebungen gelegt werden könnte.[1] Allerdings durchbricht das Talent die Schranken seines äußeren Lebens, und öffnet sich auch in einer Schule und für eine Schule die Bahn, die seinen Standes- und Vermögensverhältnissen nicht entspricht, zumal sich seine Kraft im Kampfe mit den Hindernissen durch die größere Anspannung des Begehrens verstärkt,[2] wenn diese nur nicht gerade überwältigend sind. Gerade durch die Überwindung der ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten und durch den schon früher[3] hervorgehobenen tiefen Eindruck, den der vielseitige Unterricht an bestimmten Stellen hervorbringt, beweist ein durch seine äußere Lage nicht begünstigter Zögling sein Talent am unzweifelhaftesten. Ja, man kann es auf eine andere Weise gar nicht sicher erkennen. Er zeigt namentlich dadurch, daß er manches in geistiger Hinsicht für die Weiterbildung Notwendige gleichfalls besitzt, was bei demjenigen, der schon durch seine äußeren Lebensverhältnisse auf eine

[1] S. 478, Anm. 3; § 4, S. 62 und § 16, S. 394. Dazu kommen noch Gründe der Zucht.

[2] Not und Entbehrung ist deshalb so oft die Schule großer Männer gewesen.

[3] § 10, S. 270.

bestimmte Schule hingewiesen ist, als eine in frühester Jugend erworbene Anlage vorausgesetzt werden darf, solange das Gegenteil nicht offenkundig vorliegt. Dann und nur dann ist es auch angezeigt, daß er von seiten der Erziehung und vielleicht mit Hilfe von Einrichtungen und Stiftungen, die das gesellschaftliche oder Privatwohlwollen gegründet hat, Unterstützung finde, damit er über seine natürliche Sphäre hinausgehoben werde.[1] Jedenfalls muß das Streben der Erziehung immer dahin gehen, daß die äußeren Lebensverhältnisse des Zöglinges mit denjenigen in möglichst genauer Übereinstimmung sich befinden, die eine Schule voraussetzt, und daß wenigstens kein Zögling einer Schule angehört, bei dem jene Übereinstimmung, wenn sie mangelt, nicht irgendwie ersetzt wird.

In Angemessenheit zu den Hauptverschiedenheiten der äußeren Lebensverhältnisse der Jugend ist bei den drei Grundformen der Schule, obgleich sie das Allgemeine der Bildung gemeinschaftlich haben und dasselbe Allgemeine allen ihren Schülern erwerben sollen, schon die Lehrzeit und der Unterricht selbst mehr oder weniger ausgedehnt oder sehr ins Enge zusammengezogen, und es werden demnach reichere und auch ferner liegende oder beschränktere, ja vielleicht bloß die einfachsten und nächsten Bildungsmittel gebraucht. Jede Hauptart der Schulen erhält so eine bestimmte Individualität, und zu ihr muß die Geistesbeschaffenheit des Zöglinges immer in rechtem Verhältnisse stehen. Der Gymnasiast muß fähig sein, von vielen weit getrennten und lange getrennt bleibenden Punkten auszugehen, so daß sich bei ihm zwar eine reichere, aber erst später vollständig eintretende Konzentration des Geistes ergiebt, wenn die Erziehung bei ihm gelingt, im entgegengesetzten Falle freilich auch eine viel größere Zerrüttung der Geisteseinheit und des Charakters. Er darf nicht durch die Art seiner Lieblingslektüre und durch die Art seines Vorstellungskreises überhaupt beweisen, daß er mehr in der Gegenwart als in der Vergangenheit lebt. Er darf sich dem wirklichen Leben nicht lieber

[1] Man sieht hier zugleich, daß durch eine allgemeine Staatserziehung oder auch nur durch einen unentgeltlichen Unterricht für alle der Hilfsbedürftigkeit aufstrebender Talente keineswegs am zweckmäßigsten abgeholfen wird, weil dann viel leichter auch andere als besonders begabte Zöglinge, die neue Kräfte in die höheren Kreise der Gesellschaft bringen, zu den höheren Standesschulen übergehen können, was nach dem Vorausgehenden keineswegs wünschenswert ist. Modifikationen des Lehrplanes mit Rücksicht auf den möglichen Übergang von Zöglingen aus der einen Schule in eine andere beweisen nur, daß einem individuellen Gesichtspunkte ein falsches Übergewicht über den allgemeinen Plan eingeräumt wird.

zuneigen, als daß er sich mit der vollständigen Durchbildung seines Gedankenkreises beschäftigt. Es darf bei ihm keine lebhafte Richtung der Gedanken und Phantasien, am allerwenigsten schon eine unruhige, heftige Begierde aufs Handeln in einem praktischen Berufe hervortreten. Er muß warten und die Geistesfrüchte langsam reifen sehen können. Ist er anders beschaffen, so paßt er nicht in das Gymnasium hinein. Seine Individualität weist ihn vielmehr auf den kürzeren, geraden und darum schneller zu durchlaufenden Weg der Geistesbildung hin, den die höhere Bürgerschule eröffnet. Dabei wird zwar auf das im wirklichen Leben Anwendbare mehr Bedacht genommen, aber doch eine größere Ausbreitung im Raume und in der Zeit nicht verschmäht. Wenn dagegen der Zögling sich nur auf Weniges, auf das Allernotwendigste beschränken mag, wenn er in seiner Bildung so rasch vorwärts kommen will, als es nur möglich ist, so muß er sich in die Volksschule hineinbegeben, welche die geringsten Massen beim Unterrichte darzubieten und am wenigsten den Gesichtskreis auf die Vergangenheit auszudehnen, am wenigsten auf weitläufige Spekulationen sich einzulassen, dagegen die Konzentration des Geistes am raschesten herbeizuführen, die allgemeine Bildung am frühesten abzuschließen und alles zu vermeiden hat, was größerer häuslicher Nachhilfe bedarf und nicht ohne weitere Fortbildung als Grundlage für das im späteren Leben darauf zu Bauende dienen kann. Man zerrüttet auch hier durch eine ebenso harte als zwecklose Tyrannei nicht bloß die Persönlichkeit, sondern schon die besten Anlagen, oder vernachlässigt wenigstens ihre Ausbildung, und da von der Anlage und Persönlichkeit des Zöglinges vorzugsweise seine Brauchbarkeit fürs Leben abhängt, so macht man aus ihm ein unbrauchbares oder viel weniger brauchbares Subjekt, als er hätte werden können, wenn man ihn einer anderen Lehranstalt anvertraut, welche seine eigentliche Natur verlangt. So war es in der That bei den Zöglingen, die vor dem Aufkommen der höheren Bürgerschule durch die Gymnasien gebildet wurden, obgleich sie für die Bildung, die darin veranstaltet werden muß, namentlich für die quellenmäßige Aneignung untergegangener Litteraturen ganz untauglich und obgleich ihre Verhältnisse auf Gelehrsamkeit nicht berechnet waren, und ebenso ist es auch jetzt bei den Zöglingen, die aus Vorurteil, Eitelkeit oder anderen Motiven in eine Schule geschickt werden, für welche sie nicht passen. Es soll allerdings keinem Zöglinge das allgemeine Interesse für Natur und Menschenleben fehlen. Indes nicht alle können mit Glück und gutem Erfolge die Welt in dem weitesten Umfange, den überhaupt

die Erziehung zuläßt, durchmessen. Nicht alle sind in ihrer Anlage vielseitig genug, um sich so weit, als das Gymnasium es fordert, in fremde Anschauungs- und Empfindungsweise versetzen zu können. Es giebt sehr tüchtige und kräftige Naturen, die in ihrer Sphäre Ausgezeichnetes, vielleicht Ausgezeichneteres als vielseitiger angelegte Individualitäten leisten können, die sich aber in engeren Grenzen halten müssen, und für die schon innerhalb dieser Grenzen liegt, was ihr allgemeines Interesse hinreichend nähren kann. Die Welt braucht aber sogar große Männer, die im Kleinsten treu zu sein verstehen. Darum sind mit Recht neben die Gymnasialform zwei andere Grundformen gestellt worden. Innerhalb einer jeden Grundform giebt es ferner wiederum aus Rücksicht auf die Schonung der Individualität eine Menge von Modifikationen, und für die Verschiedenheit der Naturen und ihrer geistigen Bedürfnisse, die überaus groß ist, wird dann am besten gesorgt sein, wenn jene Modifikationen und die danach eingerichteten Schulen recht mannigfaltig sind, so daß ganz verschiedene Bildungswege für dasselbe höchste Ziel offen stehen, und wenn ein jedes Individuum zu einer so modifizierten Schule in Beziehung tritt, wie sie ihm am angemessensten ist. Daher muß es wenigstens in Städten und für die höheren Stände, wo die Geschlechter, namentlich in den späteren Jahren, schärfer geschieden sind als auf dem Lande und in den unteren Ständen, besondere Töchterschulen geben, in denen, wegen der kürzeren Erziehungsperiode der Mädchen und des dadurch bedingten rascheren Abschlusses der allgemeinen Bildung,[1] der Umfang des Unterrichtes viel mehr zu verengern, die Masse des Lehrstoffes viel mehr zusammenzudrängen, die Konzentration des Geistes und der Abschluß der allgemeinen Bildung viel schneller, aber weit weniger mit Hilfe von Abstraktionen[2] herbeizuführen und viel weniger über das Gebiet der Gegenwart hinaus in die Vergangenheit zurückzugreifen, viel weniger auf Spekulationen einzugehen ist, als in den entsprechenden Knabenschulen. In ähnlicher Weise modifizierte Schulen muß es für Arme, für verwaiste und verwahrloste, für auf-

[1] Der raschere Abschluß gestattet zwar im ganzen eine geringere Ausdehnung und Tiefe der Bildung, bewirkt aber zugleich, daß die einzelnen Geistesthätigkeiten früher zum Maximum ihrer Stärke und Lebendigkeit gelangen, als es außerdem der Fall sein würde. Davon hängt auch die größere Innigkeit der weiblichen Natur ab.

[2] Ihnen ist die weibliche Natur wegen ihres engeren Gesichtskreises abgeneigt.

fallend mangelhaft organisierte Kinder[1] geben, aber auch für Kinder von adeligem Stande, wenn der Standesunterschied deutlich hervortritt, für Kinder von Genossen einer bestimmten Konfession, wenn das besondere Glaubensbekenntnis scharf ausgeprägt ist,[2] für Kinder von einer bestimmten Nationalität, wenn diese wirklich weit von anderen Nationalitäten absteht, und mit ihnen nicht etwa durch einen vermittelnden Gedanken- und Sprachkreis verschmolzen ist. Konfessionslose Schulen oder Schulen, in denen die Unterschiede der Nationalität oder des Standes verschwinden, können durchaus nicht das Ziel der Erziehung sein, welche allen Schattierungen der Individualität möglichst vollkommen zu entsprechen, und den Zögling auch im Einklange mit seiner Familie zu erhalten[3] sucht. Ja Schulen, welche die reine Menschheit darstellen, den reinen Menschen bilden, kann es in der Wirklichkeit überhaupt gar nicht geben, weil die reine Menschennatur ein Abstraktum ist. Der wirkliche Zögling ist immer durch seine Nationalität, durch geschichtliche und Zeiteinflüsse, durch seinen Stand und seine Umgebung bestimmt, und wie alle Erziehung diesen besonderen Verhältnissen, in denen ihr der Zögling gegeben ist, Rechnung tragen muß, so hat danach auch die Schulerziehung das pädagogische Ideal trotz des Ewigen und allgemein menschlich Gültigen, was darin enthalten ist, zu gestalten. Privatinstitute können allerdings die angegebenen Unterschiede noch schärfer und auch viel speciellere Unterschiede darstellen als die öffentlichen Schulen, und sich so noch genauer den Individualitäten anschließen.[4] Freilich entsteht auch in ihnen am

---

[1] Schon in den gewöhnlichen Schulen muß natürlich der Kurzsichtigkeit, der Schwerhörigkeit viel Sorgfalt gewidmet werden.

[2] S. 487. Es kommt hier besonders die mittelbare Beziehung auf die Konfession gar sehr in Betracht. Grammatik z. B. lautet allerdings vom katholischen Standpunkte nicht anders als vom evangelischen. Aber sie ist an der Hand der Lektüre zu lehren (§ 10), und bei dieser dürfen die Beziehungen auf die Religion nicht zurückgedrängt werden. Denn die religiöse Betrachtung soll zwar nicht gewaltsam hereingezogen werden (§ 8) in Lehrstoffe, die für sie nicht unmittelbar bestimmt sind; aber sie auf einzelne Stunden und Lehrstoffe gänzlich zu beschränken, ist gegen die Grundsätze von § 19. Manches Sachliche und so auch manches Religiöse muß unmittelbar bei der Lektüre selbst abgehandelt werden, wenn auch dem Sachunterrichte besondere Stunden gewidmet sind, und das übrige, was zur Lektüre eine Beziehung hat, ist dabei wenigstens in seinen Resultaten, in seinen Ausgangspunkten, in seinen Beziehungen zu berühren, schon der Befestigung wegen.

[3] § 10, S. 289.

[4] Ihnen sind z. B. diejenigen, welche schwer lernen, ebenso zuzuweisen wie die, welche nach der andern Seite über das Mittelmaß der Fähigkeiten

leichtesten die zu vermeidende Gefahr, daß sich die Zöglinge den besonderen geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu sein glauben, auf Kosten der allgemein menschlichen Bildung zuneigen, und Fehler der Individualität sich bei ihnen festsetzen. Man darf übrigens bei aller Nachgiebigkeit gegen die Individualität nicht vergessen, daß diese immer aus mehreren Faktoren besteht, von denen einer leicht ein solches Übergewicht über den anderen erlangt, daß dieser dadurch beschränkt oder zurückgedrängt wird. Es treten z. B. vielleicht bei einem Individuum seine persönlichen Eigentümlichkeiten so stark hervor, daß sein nationaler Typus verwischt oder verdunkelt ist. Oder seine persönlich-nationalen Züge überwiegen bei ihm den natürlichen Einfluß des Landes. Er trägt dann nicht die Züge an sich, die der Natur seines Volkes oder seines Landes entsprechen.[1] Ebenso kann der Typus des Stammes, des Standes bei einem Individuum zurücktreten. In einem solchen Falle würde es offenbar falsch sein, wenn man z. B. das nationale oder Standesinteresse darüber entscheiden lassen wollte, wie viel oder wie wenig oder welchen Unterricht ein Knabe zu erhalten habe. Auch sonst muß ja bei dem Unterrichte die erste Frage sein, ob die geistige Thätigkeit, die mit einem bestimmten Studium verbunden ist, wirklich paßt zu dem Gesamtzustande eines Individuums, ob seiner Natur gerade diese und so viel Kenntnisse und Geschicklichkeiten angemessen sind, oder ob sie seine Kräfte erschöpfen oder doch zur Unzeit in Anspruch nehmen. Der Schein vollends, als ob viel geleistet werde, wo doch nach der Beschaffenheit der Individualität nicht viel geleistet werden kann, muß gänzlich verbannt werden.

Alle Modifikationen aber, die durch die Individualität des Zöglinges bedingt sind, vorzüglich auch die in Bezug auf Konzentration des Unterrichtes, haben zur Folge, daß in den verschiedenen Schulen und überhaupt bei dem Unterrichte verschiedenartiger Kinder Sonderungen der Lehrart eintreten müssen, weshalb selbst die gleichen Lehrfächer, die vorkommen, auf verschiedene Weise zu behandeln sind. Aus Uhlands Liedern wird für jede Schule und jede Stufe eine andere Auswahl zu treffen sein; denn sie haben in pädagogischer Hinsicht gerade darum eine hervorragende Wichtigkeit, weil in ihnen für die ganze Mannigfaltigkeit der verschiedenen Lebensalter, Geschlechter und Individualitäten Nahrung zu

hinausreichen (§ 10), desgleichen nach den Grundsätzen der Zucht die, welche stark hervortretende Fehler haben und deshalb eine sehr sorgsame Behandlung nötig machen.

[1] Beispiele s. in Schachts Geographie, S. 501, Anm. (5. Aufl.).

finden ist. Die Elemente des Zeichnens, Singens, Rechnens, des Lesens und Schreibens müssen zwar bei allen Zöglingen, denen sie mitgeteilt werden, notwendig dieselben sein. Aber dennoch wird die Lehrart eine andere sein, je nachdem diese oder jene Hauptart der Bildung als dem Unterrichte voran- oder neben ihm hergehend vorauszusetzen ist. Beim Rechnen namentlich werden die Zahlen je nach der Lebensstellung der Zöglinge und je nach der Art von Sachunterricht, welchen sie genießen, zum Teil aus verschiedenartigem Stoffe hervortreten müssen. Wenn sie dann in Verbindung mit den sogenannten vier Grundrechnungsarten und den Brüchen auf den besonderen Gedankenkreis der Zöglinge angewendet werden, so kommen wohl die allgemeinsten Formen, welche Goltzsch im zweiten Teile seines Rechenbuches aufgestellt hat, bei allen Zöglingen vor. Aber dennoch werden wiederum die einzelnen Beispiele, je nachdem die Zöglinge mit dieser oder jener Sphäre des praktischen Lebens in näherer Verbindung stehen, und je nachdem sie sich an einen eigentümlich modifizierten Sachunterricht anlehnen, bei jeder Gattung von ihnen eine eigentümliche Gestalt annehmen. Bekannt ist, daß schon bei Mädchen in vielen Fällen andere Anwendungen eintreten müssen als bei Knaben, weil ihre Individualitäten, ihre Neigungen und Bedürfnisse von einander abweichen. In gewissen schönen, charakteristischen, grundlegenden Formen werden sich ferner beim Zeichnen alle Zöglinge ohne Unterschied zu üben haben. Aber im übrigen wird schon bei der Anleitung zum freien Naturzeichnen, womit der Unterricht in jeder Elementarschule nach vorausgegangenen Übungen im Netzzeichnen beginnen muß, die Wahl der Gegenstände nicht bloß von den Neigungen und dem Geschmacke oder von der äußeren Lage der Individuen abhängen, sondern vornehmlich wieder von der besonderen Art des Sachunterrichtes, aus welcher die Zeichenformen wie alle Formen zu entlehnen sind, weil der Formenunterricht immer in Unterordnung zu dem Sachunterrichte stehen muß. Ebenso müssen wohl alle Zöglinge geistliche Gesänge, namentlich Choräle, und weltliche Lieder singen, welche Gefühle von reinem Lebens- und Naturgenusse, von edlen Gesinnungen und Entschlüssen, von Schmerz und Sehnsucht aussprechen, wie sie Kinder zu empfinden und nachzuempfinden vermögen. Aber Soldatenlieder, Wanderlieder passen nicht für Mädchen, Wiegenlieder nicht für Knaben, und obgleich Berufslieder vom allgemeinen Gesangunterrichte ausgeschlossen sind, so sind doch in Gebirgsgegenden Bergwerkslieder, am Meere Schifferlieder aufzunehmen; denn die Beachtung der speciellen örtlichen Verhältnisse

ist vollkommen gerechtfertigt, sofern die allgemeinen Bildungsgrundlagen übereinstimmend und sicher sind. Beim Sprachunterrichte zeigt sich die individuelle Richtung schon darin, daß der Gymnasiast die alten Sprachen und mit ihm der Realschüler das Englische aus den Klassikern der betreffenden Sprachen selbst kennen lernt, dagegen der Realschüler die alten Sprachen und der Volksschüler alle fremden Sprachen nur so, daß ihnen von den in unseren deutschen Sprachgebrauch übergegangenen fremden Sprachformen und ihren Bestandteilen ein deutliches Bewußtsein verschafft wird. In der Volksschule tritt die historische Erzählung im allerweitesten Umfange an die Stelle der Lektüre, welche den Gymnasiasten und Realschüler beschäftigt. Selbst im Spielzeuge soll sich die verschiedene Geistesrichtung von Knaben und Mädchen ausprägen, und der analytische Unterricht ist ganz und gar abhängig von dem durch Stand, Umgebung, Lebensgeschichte u. s. w. bestimmten Gedankenkreise des Individuums; was gerade in diesen Gedankenkreis hineingehört, muß betrachtet und besprochen werden, und so weit folglich die Gedankenkreise der Individuen sich unterscheiden, wird auch der Inhalt des analytischen Unterrichtes bei ihnen verschieden sein. Endlich können sogar innerhalb derselben Knaben- und Mädchenklasse und überhaupt bei Kindern, die auf derselben Unterrichtsstufe sich befinden, Verschiedenheiten in der Lehrart hervortreten. So dürfen guten Köpfen, um ihnen zu desto vorzüglicheren Leistungen Gelegenheit zu geben, die Termine in angemessener Weise verlängert werden, bis zu welchen sie ihre schriftlichen Arbeiten einzuliefern haben, ja es darf ihnen überlassen werden, statt eine aufgegebene Arbeit zu liefern, sich die Aufgabe nach der Richtung ihres Privatfleißes zu wählen, wenn nur dadurch keine Einseitigkeit bei ihnen befördert wird. Außerdem kann im Privatunterrichte dasselbe Pensum bei dem einen rascher als bei dem anderen durchlaufen werden. Bei dem Schulunterrichte müssen den Fähigeren immer erweiternde Zusätze zu dem, was auch die Schwächeren zu lernen haben, gegeben werden, indem sie z. B. nicht bloß einen biblischen Ausspruch zu sagen haben, sondern, wofern er besonders wichtig ist, auch die Stelle, an welcher er steht, wenn auch nicht gerade dem Verse nach, sondern nach dem Zusammenhange oder nach größeren Abschnitten bestimmt. Ja es müssen für sie immer kleinere oder größere Episoden eingeschaltet werden, die sie zu etwas höheren wissenschaftlichen oder künstlerischen Stufen hinaufleiten, während die übrigen noch mit Wiederholungen oder Übungen des vorher Gelernten beschäftigt sind. Nur dürfen in einer Klasse oder in

einer Stunde nicht so viel Abteilungen gemacht werden, daß Kollisionen entstehen. Unter dieser Voraussetzung wird zugleich der pädagogische Fehler vermieden, daß ein für mehrere bestimmter Unterricht sich nach dem Mittelmaße ihrer Fähigkeiten, Kenntnisse und Geschicklichkeiten richtet, einem Mittelmaße, das der gewöhnliche Mittelschlag der Zöglinge doch nur im ganzen hat und überhaupt nur ein gedachtes Maß ist, ebendeshalb aber für keinen Zögling genau paßt, und das namentlich diejenigen vernachlässigt, die es am meisten verdienen, daß man sich ihrer Bildung annimmt, weil sie durch ihre späteren Leistungen die Bemühungen der Erziehung am besten belohnen. Das ist gerade ein Haupterfordernis und ein Hauptkennzeichen eines guten pädagogischen Planes für einen gemeinsamen Unterricht, daß er Biegsamkeit genug besitzt, um sich den verschiedenen Fähigkeiten richtig anzuschließen, und vorzüglich auch den rascheren und umfassenderen Köpfen freie Bewegung und weiten Raum verschafft, ohne sie doch von der allgemeinen Heerstraße, die alle gehen müssen, abzulenken, oder ihnen einen solchen Vorsprung zu verstatten, der Spaltungen in die vereinigte Menge bringt, und in einen solchen Plan gehören Zusätze und Episoden, wodurch dem allgemein Notwendigen noch zweckmäßige Erweiterungen für Begabtere und weiter Fortgeschrittene beigefügt werden, wesentlich hinein.[1] Endlich muß auch nach der Individualität der Zöglinge entschieden werden, in welchem Alter sie zu einer bestimmten Klasse und Unterrichtsstufe übergehen sollen; denn obwohl eine jede Klasse und Unterrichtsstufe im allgemeinen mit einem bestimmten Alter in Verbindung zu setzen ist, damit keine Inkongruenz zwischen den Bildungsstoffen und dem Geisteszustande des Zöglinges eintrete, so können um dieses mittlere Maß bei den einzelnen doch vielfache Schwankungen vorkommen, die sich nach ihrer Individualität richten müssen.

Begünstigt die Erziehung in so umfassender Weise, wie es im Vorhergehenden gefordert worden ist, das individuelle Streben, so

[1] Episoden bei der Vorbereitung zu einem über die ersten räumlichen Bestimmungen (§ 10, S. 279 und 281) hinausgehenden Studium der Mathematik s. in Herbarts ABC der Anschauung, S. 103 und 168, wie z. B. auch in Fischers mathematischem Lehrbuche Episoden vorkommen. Im Anhange zu den „biblischen Geschichten und Lehren“ hebt Kohlrausch die Abschnitte heraus, die zum Behufe umfassenderer und tieferer Einsicht in das göttliche Wort von der Jugend selbst gelesen werden können. Auch in neueren Kommentaren der Klassiker fängt man an das in Parenthese zu setzen, was nur bei Geübteren zur Anwendung kommen soll.

kommt sie von selbst dem Staate entgegen, der an allen Stellen innerhalb der ihm untergeordneten Gesellschaftskreise vorzüglicher Fähigkeiten und Leistungen von seiten seiner Glieder bedarf und darauf rechnen muß, ohne selbst die Leistungen und die freie Regsamkeit, woraus sie stammen, erzeugen oder durch Befehle und andere Maßregeln erzwingen zu können. Vorzügliche Leistungen gehen nämlich aus vorzüglichen und seltenen Talenten hervor, und diese Talente entwickeln sich mit ihren Virtuositäten nicht anders als durch ihre eigene Thätigkeit und Anstrengung ihrem inneren Triebe gemäß aus der Individualität heraus, wenn die Bedingung erfüllt wird, daß man der Individualität freie Bewegung schafft;[1] wir haben aber gesehen, daß die Erziehung beim Unterrichte in der That, weit entfernt, das Individuum auf den abstrakten Begriff der Vielseitigkeit oder Sittlichkeit zu reducieren, oder eine zur Mißbildung oder Verzerrung führende Verleugnung seiner Natur zu fordern, dieser seiner Natur vielmehr im reichsten Maße nach allen Seiten hin die notwendige freie Bewegung zu bereiten sucht, so daß die Talente in aller ihrer Verschiedenartigkeit aus einander treten können. Die Erziehung faßt allerdings die Verhältnisse und Bedürfnisse der wirklichen Gesellschaft als solcher nicht weiter ins Auge, als die schonende Berücksichtigung des von derselben herrührenden individuellen Geisteszustandes notwendig macht; denn sie gilt ja dem einzelnen. Ebendeshalb geht sie überhaupt nicht darauf aus, den Zögling zur Gesellschaft hinzuführen und ihn in ein richtiges Verhältnis zu ihr zu bringen, zumal er in ihrer Mitte zunächst nur ein passives Mitglied ist und zu ihr erst als Mann in ein verpflichtendes Verhältnis tritt. Statt demnach den Zögling zu

[1] Hindert das der Staat, z. B. durch Losreißung der Kinder von ihrer Familie oder durch zwangsmäßige Hinleitung derselben zu bestimmten Berufsständen, wie es bei Kasten und Sklaven geschieht (cf. die Karlsschule), oder durch Ausschließung einzelner von den öffentlichen Bildungsstätten, wie es gleichfalls bei Sklaven geschieht, so entzieht er offenbar sich selbst Kräfte. Die zweite Bedingung für das Hervortreten vorzüglicher Leistungen besteht alsdann darin, daß der Individualität die Gelegenheit zu ihrer Ausbildung nicht fehle, und daraus geht für den Staat eine Verpflichtung und ein Interesse in Bezug auf die Gründung, Erhaltung und Förderung von Fach- und Erziehungsschulen hervor. Er entzieht sich gleichfalls Kräfte, wenn er diese Gelegenheit nicht verschafft, z. B. wenn der Entstehung von Privatschulen Hindernisse in den Weg gelegt werden. Es ist das eine Rücksicht des öffentlichen Schulwesens. Eine dritte Bedingung, die Hartenstein in den Grundbegriffen der ethischen Wissenschaften S. 515 ausführt, ist in der Art politischer Natur, daß sie auch über das Schulwesen hinausreicht.

einer gesellschaftlichen Vereinigung mit einer anderen heranzubilden,[1] bildet sie einen jeden für sich und aus sich selbst heraus, wiewohl allerdings auch so, daß er die Natur und die sittlichen Zwecke der Gesellschaft überhaupt mit Interesse aufzufassen hat. Sie setzt voraus, der Zögling werde durch das Ganze seiner Bildung befähigt werden, daß er, nachdem er zu seinen männlichen Jahren gekommen, nach eigener Einsicht und freiem Entschlusse, wie es die Zucht verlangt, nicht bevormundet durch die Erziehung, die Gesellschaft, zu der er passen mag, in definitiver Weise[2] richtig bestimmen und wählen, und dann auch durch Erkenntnis und Erfüllung seiner Pflicht in ein richtiges Verhältnis zu ihr treten könne. Und diese Voraussetzung darf um so zuversichtlicher gemacht werden, weil das Talent, wie es bei unserem Zöglinge durch Nachgiebigkeit gegen seine Individualität entstanden ist, ihm den Weg anzeigt, den er beim Eintritte in die Gesellschaft einschlagen muß, um sich ihr aufs wirksamste anzuschließen. Ist es ihm aber gelungen, seine Fähigkeit zur Virtuosität auszubilden, auf welchem Gebiete es auch sein mag, so paßt er gewiß, die Moralität seines Charakters vorausgesetzt, wozu der erziehende Unterricht den Grund legt, in irgend eine Stelle eines wohlgeordneten Staates hinein. Ein jeder muß sich nur genau an seine Individualität halten, und sein Beruf muß aus ihr und nicht aus seinen eigenen oder aus anderer fremdartigen Wünschen, Hoffnungen, Forderungen hervorgehen.

Wie aber die richtige Anschließung an die Gesellschaft durch die Schonung der Individualität vorbereitet und begünstigt wird, so geschieht es auch dadurch, daß die Erziehung vorbeugt, damit nicht Vielseitigkeit in Vielgeschäftigkeit ausarte. Durch Vielgeschäftigkeit kann man ja der Gesellschaft nicht nützlich werden und der gesellschaftlichen Pflicht nicht genügen, weshalb auch das

[1] Selbst dem ARISTOTELES (*Eth. ad Nicom. I, 1 s. f.*) schien die Bekanntschaft mit der Politik auch für Jünglinge nicht heilsam zu sein, und denselben Grundsatz beobachtete PERIKLES bei der Erziehung seiner Söhne (PLATOS Protagoras p. 319 und 320). In Wahrheit dürfen bei Knaben nur solche Verhältnisse der praktischen, im augenblicklichen Umschwunge begriffenen (cf. § 4, S. 68) Politik herangezogen werden, welche eine allgemeine Bedeutung haben, z. B. die patriotische Teilnahme an Kriegern, die gegen einen Feind des Vaterlandes kämpfen. Bei Jünglingen dürfen Verhältnisse der praktischen Politik außerdem nur als Beispiele für eine allgemeine Theorie auftreten, aber so, daß zugleich die Schwierigkeiten einer abschließenden Entscheidung empfunden werden.

[2] Nach den bloß die Vorbereitung zum Berufe betreffenden Entscheidungen (S. 477 u. 491).

oberflächliche, ungründliche Wissen eines vielgereisten Touristen oder Polyhistors höchstens einmal hier und da zu flüchtiger Unterhaltung, aber nicht für die ernsten Zwecke der Gesellschaft dienlich ist. Es verhält sich hier so. Die gesellschaftliche Pflicht verbietet darum die Vielgeschäftigkeit, weil die Gesellschaft Teilung der Arbeit nötig hat, damit sie selbst sich zur Vollkommenheit erhebe. Die Arbeit, die dem Ganzen obliegt, muß nämlich unter seine Glieder so geteilt werden, daß jeder einzelne eine von den vielen gesonderten Teilen und Seiten der gesellschaftlichen Gesamtarbeit übernimmt, damit jedes besondere Geschäft mit konzentrierter Kraft des Geistes und vorzüglicher Geschicklichkeit[1] betrieben wird, und damit folglich die einzelnen Leistungen für die Gesellschaft um so ausgezeichneter und tüchtiger werden.[2] Es gilt das auch keineswegs bloß von der intellektuellen und technischen Thätigkeit des Kultursystemes, sondern von der ethischen Gesamtthätigkeit überhaupt,[3] weil diese immer zugleich unter den Begriff der Vollkommenheit fällt. Allerdings soll jeder in seinem Kreise nach allen Seiten hin den Ideen der Freiheit und des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit nachzukommen und zu genügen suchen, so daß er will und thut, was sie fordern. Aber auf die verschiedenen Teile der von ihnen abhängigen Gesellschaftsthätigkeit sollen nicht alle in gleicher Weise und in gleichem Maße sich richten, sondern hier soll ebenfalls jeder regelmäßig nur von einer Seite her, durch besondere Leistungen in einer bestimmten Richtung, sei es mittelbar, sei es unmittelbar, selbstthätig eingreifen, wenn seine Gesellschaftsthätigkeit nicht etwa auf das Kultursystem sich beschränkt. Auch hier ist es dem einzelnen erst durch vielseitige Spaltung der gesellschaftlichen Arbeit, also erst dann, wenn er einerlei, nicht alles auf einmal sein, betreiben und leisten will, wirklich möglich, Virtuos in einem Fache zu werden, und ein jeder, wo er auch steht, muß das dadurch, daß er bei seiner Thätigkeit für die Gesellschaft auf etwas Einzelnes sich ganz und gar legt und beschränkt, zu werden suchen, damit seine gesellschaftliche Leistung um so besser ausfalle, und damit er nicht bloß bei der Konkurrenz vieler sich zu behaupten vermöge und ebenso wie das Ganze der

[1] Auch des Körpers (Roscher, Grundlagen der Nationalökonomie, I, § 50, S. 78). Cf. Einl. in d. allg. Päd. § 11, S. 48. Über den Einfluß der Übung im allgemeinen s. Drobisch, empirische Psychologie, § 93, S. 235; Schilling, Psychologie, § 80, S. 180.

[2] Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, p. 3.

[3] Hartenstein, Grundbegriffe, S. 289.

Gesellschaft[1] seinen Vorteil eher finde, — es ist das die nationalökonomische Berechnung vom egoistischen Verkehrsstandpunkte aus, — sondern damit auch die der Gesellschaft obliegende Gesamtarbeit die aus den gesellschaftlichen Leistungen der einzelnen zusammengesetzt ist, bei der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit einen höheren Wert erlange. Die Leistung des Vielgeschäftigen für das Ganze muß offenbar darum unvollkommen ausfallen, weil die menschliche Kraft zu schwach ist, um vielerlei zur Vollkommenheit bringen zu können. Selbst bei dem Thätigsten und Kraftvollsten ist ja die geistige und physische Kraft viel zu gering, als daß sie versuchen könnte, an vielen Orten auf einmal vieles zu vollenden, ohne von der Fertigkeit, die durch häufige Übung erlangt wird, einzubüßen, und durch die Fortsetzung der inneren Regsamkeit bis an ihr äußerstes Ziel bei der vielfachen Thätigkeit eine Zerstreuung der Person herbeizuführen, die immer mit unbedeutenden Resultaten verbunden ist. Daher hinterlassen auch große Geister ihre Werke nicht selten lieber in einem sehr fragmentarischen Zustande, und deuten vieles nur an, ohne es auszuführen, oder geben von einem Wissen bloß die ersten Anfänge, ohne ins Detail und das Gebiet der Anwendung fortzuschreiten, anderen überlassend, den Andeutungen als Kommentatoren die näheren Erklärungen beizufügen, oder die zerstreuten Glieder zu verbinden und die Lücken auszufüllen. Wie aber sie ihre Leistungen durch eine zerstreuende Vielgeschäftigkeit nicht schwächen wollen, so kann die Gesellschaft überhaupt nicht wollen, daß Vielgeschäftigkeit in ihrer Mitte sich ausbreite. Denn die gesellschaftliche Arbeit könnte dann im ganzen keinen bedeutenden Wert nach der Idee der Vollkommenheit haben, weil die gesellschaftlichen Leistungen der einzelnen, aus denen jene resultiert, schwach sein würden.[2] Hier kehren nun allerdings ähnliche Betrachtungen wieder, wie wir sie vorher anstellten.[3] Vielgeschäftigkeit, welche die Leistungen für die Gesellschaft schwächt, wird erst bei dem Manne zu einem Fehler, den die Gesellschaft zu rügen hätte, und der Erzieher hat der speciellen Virtuosität, die sich im Berufe darstellt, und wodurch der einzelne mit dem ganzen in Verbindung

[1] Namentlich wird auch an Zeit und Arbeitskraft viel erspart (ROSCHER, l. c.). Außerdem ib. § 58, in. und § 54, S. 85.

[2] Wäre keine Teilung der Arbeit in der Gesellschaft eingeführt, so würde überdies die Pflege der höheren Geistesbildung, weil ein jeder durch die Sorge für das Bedürfnis der Selbsterhaltung viel zu sehr in Anspruch genommen wäre, sehr verwaist sein, wie es auf früheren Kulturstufen in der That der Fall ist.

[3] S. 514.

tritt, gar nicht direkt Vorschub zu leisten, weil diese eine Sache der individuellen Willkür ist. Nichtsdestoweniger muß es der Gesellschaft willkommen sein, wenn die Erziehung ganz ungesucht und sei es immerhin nur als Nebenprodukt der Arbeit, die sie für ihren eigenen Zweck unternimmt, die einzelne Virtuosität und hiermit auch die gesellschaftlichen Zwecke dadurch befördert, daß sie nicht auf Vielgeschäftigkeit hinwirkt, ja daß sie die Vielgeschäftigkeit von dem Zöglinge abwehrt, und das thut sie wirklich, weil sie sich auf das Interesse beschränkt, das nur die ersten Anfänge der geistigen Regsamkeit und die aus derselben ganz von selbst hervortretenden Äußerungen enthält. Hiermit ist in der That alle Vielgeschäftigkeit abgeschnitten.

So zeigt sich, daß die Schonung der Individualität mit dem Entgegenstreben gegen Vielgeschäftigkeit aufs beste für die gesellschaftlichen Zwecke zusammenwirkt. Denn obgleich die Erziehung nicht in die Dienstbarkeit des Staates tritt und seinen Zwecken sich nicht widmet, arbeitet sie ihm doch aufs beste vor, und bewirkt, daß die Menschen, welche sie bildet, der Gesellschaft nicht entfremdet werden, sondern zugleich den Beruf, Bürger, Diener des Fürsten, Glieder der Kirche zu werden, aufs lebhafteste und stärkste empfinden. Das bewirkt sie allerdings zunächst bloß in der Beziehung, daß die Zöglinge die Fähigkeit und den Trieb erlangen, in eine bestimmte Abteilung der Geschäftsspaltung, die vom Gebiete des Kultursystemes aus alle Gebiete des Staates in größerer oder geringerer Vollkommenheit durchzieht, mit voller, konzentrierter Kraft einzutreten. Aber auch noch in einer anderen Beziehung kommt die Erziehung der Gesellschaft entgegen und wirkt mittelbar in patriotischem und kirchlichem Sinne, insofern sie es möglich macht, daß die Zöglinge das werden können, was sie einmal in der Gesellschaft werden sollen, nämlich ein Verein ähnlich gebildeter Menschen, die nicht durch die Geschiedenheit der Individualitäten und die davon abhängige Trennung der Beschäftigungen oder die gesellschaftlichen Unterschiede der Geburtsstände gehindert werden, ineinander einzugehen und zu einem gesellschaftlichen Ganzen zu verschmelzen. Es ist hier so. Offenbar müssen die einzelnen eine gesellschaftliche Einheit, eine wahre *res publica* bilden, sie dürfen also nicht bloß als Menge neben einander stehen, wenn sie als Gesamtheit der Idee der Vollkommenheit gegenübergestellt werden sollen, und ihre Gesamtarbeit nach Größenbegriffen beurteilt werden soll, wenn ferner die verschiedenen Arten der menschlichen Kultur, von denen keine der anderen untergeordnet und zu dienen bestimmt,

sondern jede als Kraftäußerung Zweck an sich ist, statt einander zu hemmen, im Leben alle einmütigen Geistes zusammenwirken sollen, und folglich jede die andere in der Ausübung ihrer Thätigkeit und in der Erreichung des gesellschaftlichen Gesamtzweckes fördern und ergänzen soll,[1] wenn überdies auch jedes Glied der Gesellschaft erst vermöge vollständiger Überschauung der gesellschaftlichen Arbeit und des gesellschaftlichen Bedürfnisses da eingreifen soll, wo es am meisten wirken kann und sein Wirken am nötigsten ist, wie das alles bei einer nicht bloß nationalökonomischen, sondern wahrhaft gesellschaftlichen Teilung der Arbeit geschehen muß. Ohnehin ist auf höheren Kulturstufen, wo alle großen und dauernden Interessen geistiger und materieller Art, alle Hauptrichtungen des menschlichen Wesens auf dem Boden des Staates sich entwickeln sollen, es ist vollends in großen Staaten, wo der Komplex und die Ausbreitung der ineinander verschlungenen öffentlichen Angelegenheiten so gewaltig ist, kein menschlicher Geist mehr imstande, diese Angelegenheiten von einem Punkte aus zu durchschauen und durch unmittelbare Anordnung zu leiten. Da bedarf es vor allem des Mit- und Zusammenwirkens aller Glieder des Staates, die entsprechende Initiative und Verantwortlichkeit muß durch das Ganze der Gesellschaft hindurchgehen, und doch dürfen die einzelnen nicht aufhören, eine gesellschaftliche Einheit zu bilden. Die einzelnen können aber keine gesellschaftliche Einheit bilden, ohne sich geistig zu durchdringen, und sie können sich nicht geistig durchdringen ohne eine mannigfaltige, mit der entsprechenden Beurteilung verbundene Empfänglichkeit eines jeden für die Leistungen aller übrigen Gesellschaftsglieder. Sie können es also nicht, ohne daß jeder zugleich ein auf Verständnis beruhendes lebhaftes, starkes Interesse hat für das, was alle andere leisten, während er Virtuos in seinem Specialfache ist, und vornehmlich auf höheren Kulturstufen können sie es nicht, ohne daß die Bevölkerung eines Staates für die Hauptseiten der menschlichen Bestimmung einen aufgeschlossenen Sinn und ein Verständnis hat. Niemand darf in seinem Geschäfte völlig aufgehen. Hier greift nun die Erziehung, und zwar wiederum ganz ungesucht, ein. Denn die mannigfaltige Empfänglichkeit, die jeder innerhalb der Gesellschaft

[1] § 18, S. 418. Darauf weist schon Menenius Agrippa in der bekannten Fabel hin, in welcher die gesellschaftliche Gesamtthätigkeit mit dem Zusammenwirken verschiedener Systeme zu dem gemeinsamen Leben des körperlichen Organismus verglichen wird, und mit gleichzeitiger Rücksicht auf den reinsten und höchsten Gehalt des gesellschaftlichen Geistes der Apostel Paulus im 12. Kap. des Briefes an die Korinther.

nötig hat, und die gesellschaftliche Pflicht von ihm fordert, sucht die Erziehung um ihres eigenen höchsten Zweckes willen dem Zöglinge zu verleihen, indem sie ein vielseitiges Interesse und bei einer besonderen Art desselben auch die theoretische Kenntnis des gesellschaftlichen Ganzen in ihm pflegt. Hierdurch wird er befähigt, mit Leichtigkeit durch Urteil und Teilnahme in alle menschlichen Angelegenheiten und Bestrebungen sich einzulassen, ja, wenn er seine Stelle in der Mitte der Gesellschaft nicht richtig gewählt haben sollte, sogar zu einer anderen Art von gesellschaftlicher Thätigkeit überzugehen, in welcher er mit größerer Energie wirken kann,[1] und die Kunst, welche sich die Pflege eines vielseitigen unmittelbaren Interesse bei dem Zöglinge angelegen sein läßt, knüpft folglich zugleich ein starkes gesellschaftliches Band, welches die einzelnen zusammenhält und zu einem Ganzen vereinigt, mit anderen Worten, sie nährt einen gesellschaftlichen Geist und bewirkt eine innigere Verbindung der Gesellschaft. Von jenem Interesse darf auch bei keinem Teile der Volksgenossen, wie sehr sie im übrigen nach Geburts- und Berufsständen, namentlich auch nach dem Unterschiede von Gelehrten und Ungelehrten und den verschiedenen Arten von Gelehrsamkeit getrennt sind, eine wesentliche Seite fehlen. Es muß vielmehr möglichst vollständig in allen Teilen des Volkes vorhanden sein, damit sie einander nahe genug kommen, und damit sie sich gegenseitig verstehen und verständigen können trotz aller sonstigen Verschiedenheit. In ihm besteht gerade, und auf seiner gleichmäßigen Verbreitung im Volke durch die Vermittelung der Schule beruht die allgemeine Volksbildung, soweit sie von nationalen Eigentümlichkeiten unabhängig ist. Wo es daher an dieser Einheit des Volkslebens fehlt, da hat die Erziehung ihre Schuldigkeit nicht gethan, und infolgedessen treten, wie zunächst die einzelnen Arten der Schule, so weiterhin die einzelnen Abteilungen des Volkes und Staates viel zu sehr aus

[1] In ähnlicher Weise wird schon dem Zöglinge, der den seiner Individualität angemessenen Unterricht erhält, der etwa notwendige Übergang von einer Erziehungsschule zur andern, ja zu einer Erziehungsschule von einer ganz andern Grundform (ohne falsche Maßregeln, nach S. 505) erleichtert, wenn beide wirklich dieselbe allgemeine Bildung, wiewohl in verschiedener Zeit und zum Teil auch mit Hilfe verschiedener Lehrmittel (S. 506), überliefern. Übrigens verkümmert die Persönlichkeit des einzelnen Arbeiters ohne das vielseitige Interesse, das wenigstens in Zeiten der Erholung eine Ausdehnung in dem der Tugend geziemenden Gedankenkreise gestattet und zugleich der Gesundheit fördernd entgegenkommt (§ 14, S. 370), inmitten der Arbeitsteilung um so gewisser, je weiter diese selbst fortgeschritten ist (Roscher, die Grundlagen der Nationalökonomie, I, § 55).

einander. Die Einheit des Volkslebens wird auch durchaus nicht am zweckmäßigsten auf dem Wege angestrebt, daß alle Kinder, sei es überhaupt, sei es wenigstens bis zum Schlusse der Elementarbildung, einen gemeinsamen Unterricht oder wenigstens ein gleiches Maß von Unterricht erhalten. Denn hierbei wird die Individualität der einzelnen Zöglinge sehr gewaltsam und ganz unpädagogisch behandelt. Freilich haben unsere Standesschulen ebensowenig die Bestimmung, die Bildung nach den verschiedenen Ständen völlig zu spalten, und die unter ihnen schon vorhandene Kluft noch zu vermehren, in jedem Stande das Bewußtsein seiner Bedeutung durch das Pflegen von Standesvorurteilen und Kastengeist zu steigern, mit seiner Selbsterhöhung ihm Unfähigkeit zur billigen Beurteilung und Würdigung der Bestrebungen und Bedürfnisse, ja Geringschätzung oder ein Beneiden seiner Mitbürger einzupflanzen, und durch das Auseinanderreißen und Isolieren aller Teile die Kraft und das Fortschreiten der Nation oder des Staates zu lähmen. Unsere Standesschulen sollen vielmehr zwar ausgehen von den gegebenen und unaufhebbaren Naturunterschieden, welche zugleich die psychologisch notwendigen Bildungswege anzeigen. Aber sie sollen zu der geistigen Einheit einer allgemeinen Kultur so hinführen, daß sich darin alle Stände begegnen und sie das versöhnende Bewußtsein einer inneren Verwandtschaft erlangen, vermöge welcher der unter ihnen bestehende natürliche Gegensatz sich so weit mildert, um das gegenseitige Sichverstehen und das Zusammenwirken in Einem sie durchdringenden allgemeinen Geiste nicht mehr zu hindern.[1] Damit dann wirklich die Einheit des Volksgeistes in kräftige Wirksamkeit trete, dazu gehört noch, daß das allgemeine Kommunikationsmittel einer Volkssprache vorhanden sei. Diese darf namentlich in den einzelnen Dialekten und Sprachstämmen, in welche sie zerfällt, nicht völlig untergehen, und dafür sorgt wiederum die Erziehung schon in ihrem

[1] Namentlich bei allem über einen engeren Kreis hinausgehenden Bestreben praktisch zu werden (§ 16), das als recht und zweckmäßig Erkannte zu verwirklichen, eine Lehre der Wissenschaft dem Leben nutzbar zu machen, sieht man sich immer auf den guten Willen des Publikums, und wenn jenes Bestreben eine allgemeine gesellschaftliche Bedeutung hat, auch auf den guten Willen der Träger der Regierung angewiesen. Beide müssen an dem, was gefördert werden soll, Anteil nehmen, sie müssen es wünschen und vielleicht anhaltend, dringend begehren, wenn es gelingen soll, man muß ihr Interesse dafür zu gewinnen suchen. Daraus muß ihr Wille mitzuwirken oder doch gewähren zu lassen sich entwickeln. Dieser Wille hängt aber zugleich von ihrer Einsicht ab, und wenn sie nicht zugänglich, empfänglich sind für Neues, ist von ihnen nichts zu erwarten.

eigenen Interesse.[1] Aber auch zur Erhaltung einer allgemeinen Volkssprache gegenüber ihrer inneren Auflösung kann die Schule beitragen. Die Sprache geht nämlich in der That, sich selbst überlassen, ihrem inneren Verfalle entgegen.[2] Zunächst stumpfen sich allmählich Flexionssilben und Flexionsendungen ab, oder schleifen sich völlig ab. Oder sie werden mit bloßen Formwörtern vertauscht, und außerdem treten an einzelnen Stellen des Sprachgebietes ungesetzmäßige Lautveränderungen ein. Es fallen auch Stammwörter und Wortfamilien, es fallen Ableitungsformen und einzelne Wörter oder wenigstens bestimmte Bedeutungen derselben, besonders die sinnlichen und poetischen, hinweg. Ja es gehen sogar Wurzeln verloren, deren Zahl ohnehin in jeder Sprache sehr beschränkt ist, und die eine spätere Sprachperiode nicht von neuem erzeugen kann.[3] Diese Verluste und Umbildungen sind wenigstens zum Teil Folgen von eingetretenen Veränderungen des Gedankenkreises, zu denen mancher sprachliche Ausdruck nicht mehr paßt, weshalb man ihn fallen läßt. Es sind namentlich auch zum Teil Folgen von eingetretenen Veränderungen der appercipierenden Vorstellungsmassen, für die manches Wort entbehrlich geworden ist. Ihre eigentümliche Beschaffenheit kann es z. B. mit sich bringen, daß manche Flexion nicht mehr ausdrücklich oder weniger ausdrucksvoll bezeichnet zu werden braucht, und daß der Gedanke doch verstanden wird, was ja auch schon auf den untersten Stufen der Sprachentwickelung vorkommt.[4] Vieles gerät endlich im Volksbewußtsein geradezu in Vergessenheit, während die Dialekte (am wenigsten freilich im Lautsysteme und der Flexion, wo gerade bei ihnen die allergrößte Zerrüttung zu herrschen pflegt) häufig erhalten, was in der allgemeinen Volkssprache untergegangen oder abgeschwächt ist. Daher arbeiten denn auch einflußreiche Schriftsteller dem Selbstzerstörungsprozesse, in dem die Sprache begriffen ist, dadurch entgegen, daß sie aus dem Dialekte das darin enthaltene Echte und Reine in die allgemeine Volkssprache herübernehmen. So bereicherte Voss die hochdeutsche Sprache aus dem niederdeutschen, und LUTHER und GOETHE bereicherten sie aus dem oberdeutschen Dialekte. In ähnlicher Weise kann aber auch die Schule für die Erhaltung des Bestandes einer Sprache, sowie für ihre Erneuerung und Fortbildung thätig sein, indem sie in ihrem Bereiche die geeigneten Elemente des Dialektes,

[1] Nach S. 492.
[2] HEYSE, System der Sprachwissenschaft, § 91.
[3] Ib. § 44, S. 111.
[4] WAITZ, Anthropologie der Naturvölker, 1. T. S. 273.

mit dem sie in Verbindung steht, festzuhalten und zu bewahren, dagegen alles zurückzudrängen sucht, was der Selbstzerstörung der Sprache, wie dem Eindringen schwacher Formen an die Stelle von starken, Vorschub leistet. Es geschieht das allerdings nicht in pädagogischem, sondern in kulturhistorischem Interesse, ähnlich wie es bei der Pflege der gelehrten Studien der Fall ist. Aber es wird dadurch, wie schon bemerkt,[1] für eine Naturbedingung der Wirksamkeit der allgemeinen Volksbildung gesorgt, welche im vielseitigen Interesse liegt. Dieses Interesse, durch die Erziehungsschulen im Volke und unter den Ständen eines Staates allgemein verbreitet, trägt indes nicht bloß zur Einheit des Volkslebens bei, ohne welche an ein wahrhaft gemeinsames und an ein erfolgreiches Streben im Volke und Staate nicht gedacht werden kann. Es hat auch noch eine andere gesellschaftliche Wirkung. Alles Interesse ist ja, sobald es seine volle Ausbildung erlangt hat, inneres Bedürfnis und mit Lust verbunden. Hat folglich ein jeder in der Gesellschaft ein ebenso vielfaches Interesse, als die Leistungen aller zusammen vielfach sind, so hängen sie durch eine glückliche Bedürftigkeit mit einander zusammen. Die Bedürftigkeit aller wächst allerdings schon dadurch, daß ein jeder bei der vielseitigen Spaltung der gesellschaftlichen Arbeit nur etwas Einzelnes betreibt, und doch vieles braucht, um bestehen zu können. Es müssen hier alle gegenseitig so auf einander rechnen, daß keiner an seinen Platz in der Reihe der Arbeiten sich zu stellen und darauf zu behaupten vermag, wenn nicht der andere auf seinem Platze steht und seine Schuldigkeit thut. Keiner kann für sich allein seinen gesellschaftlichen Zweck erreichen. Keiner kann seine besondere Leistung, wie er soll, zustande bringen, wenn ihm die übrigen nicht richtig entgegenkommen, wenn sie ihn nicht gleichzeitig mit dem versorgen, was er von ihren Leistungen zu seinem Geschäfte, zu seiner Existenz, für seine Wünsche und Neigungen nötig hat.[2] Aber das ist ein Bedürfnis, das aus einer äußeren Notwendigkeit entspringt, und wegen der Abhängigkeit des einen vom andern als Last empfunden wird, wenn nicht das mit Lust verbundene Interesse für die Leistungen aller zu Grunde liegt. Zwar ist auch dann ein jeder auf den anderen hingewiesen, wie es die Teilung der gesellschaftlichen Arbeit mit sich bringt. Aber es ist das eine ihm wohlthuende Bedürftigkeit. Er fühlt Befriedigung, wenn er die Leistungen anderer betrachtet, die er zum

[1] S. 521.

[2] Über diese sogenannte Arbeitsvereinigung neben der Arbeitsteilung s. Roscher l. c. I, § 56.

Teil als Voraussetzung für seine eigenen Leistungen benutzen muß, und wenn er die Fortschritte anderer in Gedanken begleitet, auf denen er selbst fortzubauen hat. Die Mannigfaltigkeit der Eigentümlichkeiten und Talente, die von ganz verschiedenen Seiten her, aber doch in Einem Geiste zu demselben gemeinsamen Zwecke zusammenwirken, übt durch den Wechselverkehr des Darbietens und Empfangens, des Bedürfens, Gewährens und Ergänzens einen Reiz aus. Kurz, die Bedürftigkeit des einzelnen wird zu einer Quelle der Freude und des Glückes für ihn, und hält alle Glieder der Gesellschaft wie in Einem Bande zu einem beseligenden Vereine zusammen, während die nackte Abhängigkeit nur insoweit eine Beziehung des einzelnen auf bestimmte andere bewirkt, als er sie oder ihre Leistungen für Mittel zu seinen Zwecken ansehen zu müssen glaubt, woraus die früher erörterten Mißstände hervorgehen.[1] Es sind das Mißstände, die zum Teil schon dem Geiste des Wohlwollens entgegen sind, und als Äußerungen des Egoismus schon die Tugend des einzelnen beschränken,[2] aber es auch unmöglich machen, daß der einzelne dem Reiche Gottes auf Erden als Glied sich einordne. Vor diesen Mißständen bewahrt indes nicht erst die sittlich-christliche Durchbildung des Charakters, welche die Zucht anzustreben hat, sondern schon die Bildung, die der erziehende Unterricht verleiht, und namentlich sind auch die öffentlichen Erziehungsschulen schon durch ihren Unterricht Beförderungsmittel des Bürgersinnes. Freilich befördern Unterricht und Zucht den Bürgersinn des Zöglinges doch immer nur so, daß sie ihn nicht als einen Zweck der Pädagogik ansehen, wie es bei den Alten und dem in dieser Hinsicht ethnisierenden SCHLEIERMACHER der Fall war. Denn als Zweck der Erziehung kann er nicht hingestellt werden, ohne daß sich die Pädagogik mit der Politik, und namentlich auch der pädagogische Unterricht mit dem berufsmäßigen vermischt. Aber allerdings wirkt der pädagogische Unterricht in Bezug auf die Einheit des Volkslebens, die er begründet, mit der Kirche zusammen, welche die Menschen gleichfalls verbrüdert, und zwar darum, weil sie ihnen trotz aller gesellschaftlichen Unterschiede und Gegensätze das Bewußtsein giebt, daß sie dem Höchsten gegenüber wegen des unermeßlichen Abstandes, der sie von ihm trennt, gleich sind, und weil sie in diesem Bewußtsein sich Eins wissen und fühlen.

[1] § 3. [2] Nach § 14.

Specielles Sachregister.

